

# الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد  
الأسس والتطبيقات

تحرير  
أ.د. رشدي أحمد طعيمة

تأليف  
أ.د. حسن حسين البيلالي

أ.د. رشدي أحمد طعيمة	أ.د. سعيد أحمد سليمان
أ.د. عبد الرحمن النقيب	أ.د. محسن المهدي سعيد
أ.د. محمد بن سليمان البندري	أ.د. مصطفى أحمد عبد الباقي





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد  
الأسس والتطبيقات

رقم التصنيف : 370.11  
المؤلف ومن هو في حكمه: حسن حسين البيلاوي وآخرون  
تحرير: رشدي احمد طعيمة  
عنوان الكتاب: الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات تميز  
ومعايير الاعتماد  
رقم الايداع : 2005/9/2332  
الواصفات: /استراتيجية التعلم//التربية//طرق التعلم/  
بيانات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع  
\* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الاولى من قبل دائرة المكتبة الوطنية

## حقوق الطبع محفوظة للناسر

جميع حقوق الملكية الادبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع  
- عمان - الأردن، ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنسيق  
الكتاب كاملاً أو مجزأ أو تسجيله على اسطوانة كاسيت أو إدخاله على  
الكمبيوتر أو برمجته على اسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناسر خطياً.

Copyright ©  
All rights reserved

الطبعة الاولى  
2006 م - 1426 هـ  
الطبعة الثانية  
2008 م - 1428 هـ



دار

# المسيرة

## للنشر والتوزيع والطباعة

عمان-العبدلي-مقابل البنك العربي  
هاتف: 5627049 فاكس: 5627059  
عمان-ساحة الجامع الحسيني-سوق البتراء  
هاتف: 4640950 فاكس: 4617640  
ص ب 7218 - عمان 11118 الأردن

[www.massira.jo](http://www.massira.jo)

# الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد  
الأسس والتطبيقات

تحرير  
أ.د. رشدي أحمد طعيمة

تأليف  
أ.د. حسن حسين البيلاوي

أ.د. رشدي أحمد طعيمة	أ.د. سعيد أحمد سليمان
أ.د. عبد الرحمن النقيب	أ.د. محسن المهدي سعيد
أ.د. محمد بن سليمان البندري	أ.د. مصطفى أحمد عبد الباقي



## من المؤلفون (1)

- 1- الأستاذ الدكتور / حسن حسين البيلاوي  
كلية التربية - جامعة بنها، العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة بنيها (مصر) والإمارات، وكيل أول وزارة التربية والتعليم سابقاً وكبير مستشاري التعليم بهيئة التنمية التربوية. ورئيس اللجنة العليا للمعايير القومية للتعليم بمصر . عمل مستشاراً للبنك الدولي واليونسكو والألكسو والاتحاد الأوروبي.
- 2- الأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة  
كلية التربية - جامعة المنصورة، العميد الأسبق لكليات التربية بدمياط والمنصورة والإمارات وجامعة السلطان قابوس ونزوى (عمان) والمستشار الأكاديمي الأسبق لكليات التربية بوزارة التعليم العالي بعمان. عمل مستشاراً لليونسكو والألكسو والاتحاد الأوروبي، والاييسكو والبنك الدولي والاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية . وعضو سابق بالمكتب الفني للاعتماد الأكاديمي بوزارة التعليم العالي بالإمارات وعضو سابق بالمحكمة العليا للأحزاب بمصر .
- 3- الأستاذ الدكتور سعيد أحمد سليمان  
رئيس قسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة الإسكندرية . عمل رئيساً لقسم أصول التربية بكلية التربية، جامعة الإمارات، عضو مركز ضمان الجودة والاعتماد بجامعة الإسكندرية . ومقرر لجنة المعايير للإدارة المتميزة، وعضو اللجنة القومية لوضع المعايير القومية في مصر عمل مستشاراً للبنك الدولي والاتحاد الأوروبي في مجال التعليم .
- 4- الأستاذ الدكتور/ عبدالرحمن النقيب  
كلية التربية - جامعة المنصورة . مستشار مركز الدراسات المعرفية والمعهد العالي للفكر الإسلامي بواشنطن. وجامعة طرابلس الإسلامية العالمية وعضو في عدد من الهيئات المصرية والعربية والعالمية في مجال التربية الإسلامية.
- 5- الأستاذ الدكتور محسن المهدي سعيد  
كلية الهندسة - جامعة القاهرة، المدير التنفيذي ورئيس مجلس إدارة وحدة مشروعات تطوير التعليم العالي، ورئيس اللجنة القومية لتوكيد الجودة والاعتماد والاعتراف بالشهادات ومعادلة الدرجات العلمية . عضو الهيئة الدولية لمجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة . وعضو في مجموعة خبراء اليونسكو لوضع الضوابط والمعايير الخاصة بجودة التعليم واعتماده .
- 6- الأستاذ الدكتور محمد بن سليمان البندري  
كلية التربية بصحار (سلطنة عمان)، مدير عام كليات التربية، وزارة التعليم العالي، وأستاذ زائر كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، وعضو لجنة الاعتماد المؤسسي واللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بسلطنة عمان .
- 7- الأستاذ الدكتور/ مصطفى أحمد عبدالباقى  
رئيس قسم الدراسات التربوية - كلية التربية بنزوى (سلطنة عمان) أستاذ مشارك بجامعة القاهرة والسلطان قابوس، وأستاذ زائر بجامعة لشبونة بالبرتغال، ورئيس لجنة ضمان الجودة بكلية التربية بنزوى، والباحث الرئيسي في دراسة ضمان الجودة بوزارة التعليم العالي، وعضو لجنة التخطيط لتأسيس آلية وطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بعمان.



## فهرس المحتويات

### بين يدي الكتاب

11.....	مقدمة
11.....	أزمة المعلم
12.....	الجودة الشاملة
13.....	الأخطاء التنظيمية السبعة
14.....	التعليم والجودة
15.....	فكرة الكتاب
15.....	أهداف الكتاب
16.....	أقسام الكتاب

### الباب الأول

#### الأسس والمفاهيم

#### الفصل الأول

#### بين المفهوم والمصطلح

19.....	مقدمة
19.....	المصطلحات

### الفصل الثاني

#### أسس المعايير و الجودة الشاملة

23.....	أهمية المعايير
---------	----------------

25	..... الجودة الشاملة
28	..... مبادئ إدارة الجودة الشاملة
29	..... الاعتماد التربوي
30	..... ماذا يعني الاعتماد في التعليم؟

### الفصل الثالث

#### الاتجاهات العالمية لضمان الجودة

33	..... مقدمة
34	..... تطور مفهوم وأنظمة ضمان الجودة وعلاقته بمؤسسات التعليم العالي
37	..... الفلسفات والمداخل الحاكمة لنظام ضمان الجودة
38	..... إدارة وتنظيم عمليات ضمان الجودة
40	..... دمج مبدأ عالمية التعليم العالي في عمليات ضمان الجودة
41	..... التحولات الحادثة في أدوار ومتطلبات ضمان الجودة
45	..... معوقات تطبيق ضمان الجودة
46	..... التصورات المستقبلية لضمان الجودة

### الفصل الرابع

#### الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج "دراسة في الأدبيات"

51	..... مقدمة
52	..... الهدف من الدراسة
52	..... مصطلح الإدارة
53	..... مسوغات الجودة والتميز
56	..... أهداف التربية للجودة
56	..... مؤشرات التميز
62	..... الجودة في المدرسة العربية

68.....	أدوار ومهام إدارية
71.....	خطوات السير نحو الجودة والتميز
75.....	إستراتيجيات عامة للجودة في التربية
78.....	نموذج لمدرسة متميزة
83.....	مداخل تحقيق الجودة في المناهج
87.....	التدريب على مهارات إدارة الجودة والتميز
89.....	مقترحات للتميز

## الفصل الخامس

### معايير الجودة في أداء المعلم

119.....	بدلاً من مقدمة
121.....	المعتقدات التربوية الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم
122.....	الأداء المتوقع من المعلم في إطار مبادئ ومعايير الجودة الشاملة
124.....	(1) - خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة
131.....	(2) - طبيعة عمل المعلم في بيئة التعلم الجديدة
133.....	(3) - أبعاد وحدود الدور الجديد للمعلم في بيئة التعلم الجديدة
134.....	(4) - خصائص ومهارات المعلم الفعال
137.....	من هو المعلم الفعال؟
149.....	ضمان الجودة في أداء المعلم
165.....	التنمية المهنية المستديمة للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم
168.....	رسالة مفتوحة إلى المعلم العربي والقائمين على شئون إعداد وتنميته المهنية
176.....	رسالة للقائمين على شئون إعداد المعلم العربي وتنميته المهنية

## الفصل السادس

### مفهوم الجودة الشاملة الأصول الإسلامية والغربية

183.....	مقدمة
----------	-------



خطورة استخدام مفهوم الجودة الشاملة، بعيدا عن دلالاته الغربية والإسلامية .....	184
الدلالات الإسلامية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم .....	188
جودة النظرة إلى طبيعة العلم والمعرفة عند المسلمين .....	195
طلب العلم فريضة على مسلم ومسلمة .....	196
جودة النظام التعليمي الإسلامي .....	196
جودة التعليم بذيوعه ونشره ومجانيته .....	197
جودة التعليم باهتمام العلماء بحاجات الأمة .....	198
جودة التعليم بتعدد مؤسساته وكثرتها وسهولة الانتفاع بخدماتها .....	199
المشاركة المجتمعية كأحد مظاهر جودة التعليم الإسلامي .....	200
جودة العالم والمتعلم .....	202
جودة المبنى التعليمي .....	203
جودة المناهج التعليمية وشمولها .....	204
هدى الإسلام المعاصر في الجودة الشاملة في التربية .....	205

## الباب الثاني

### النماذج والتطبيقات

#### الفصل السابع

#### التجارب العالمية

مقدمة .....	215
(أ) في التعليم قبل الجامعي .....	216
1. الولايات المتحدة الأمريكية .....	216
2. كندا .....	220
3. إنجلترا .....	223



226	(ب) فى مؤسسات التعليم العالى
226	1. الولايات المتحدة الأمريكية
227	2. دول أوروبا الغربية

## الفصل الثامن

### الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم التجربة المصرية فى التعليم قبل الجامعى

233	مقدمة
237	التجربة المصرية فى وضع المعايير القومية للتعليم
237	1- إنجازات المرحلة الأولى
241	(أ) المجالات الرئيسية للعمل فى المشروع
243	(ب) المجالات الفرعية للمعايير
245	2- إنجازات المرحلة الثانية
248	مدخل تحسين المدرسة فى تطبيق التعليم فى مصر

## الفصل التاسع

### ضمان الجودة والاعتماد التجربة المصرية فى التعليم العالى

257	مقدمة
259	أولاً : مشروعات الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالى
263	ثانياً : الدراسات التمهيديّة لمشروع توكيد الجودة والاعتماد
266	ثالثاً : مشروع توكيد الجودة والاعتماد
269	رابعاً : إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم
275	خامساً : الفترة الإنتقالية
276	سادساً : - القضايا والإجراءات المطلوب تحقيقها لإنشاء الهيئة القومية



## الفصل العاشر

### ضمان الجودة والاعتماد

### التجربة العمانية في التعليم العالي

293	مقدمة .....
295	أولاً: المرحلة التمهيديّة لضمان الجودة .....
299	ثانياً: المرحلة الثانية- مرحلة تأسيس مجلس الاعتماد .....
306	ثالثاً: المرحلة الثالثة- إعداد التقرير الذاتي في ضوء مؤشرات مجلس الاعتماد .....
311	التحديات التي واجهت نظام ضمان الجودة بكليات التربية .....

## الفصل الحادي عشر

### تطوير كليات التربية بين

### معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة

323	مقدمة .....
323	الحاجة إلى الدراسة .....
324	أسئلة الدراسة .....
325	أقسام الدراسة .....
326	أولاً: مبررات التطوير .....
330	ثانياً : اتجاهات سلبية للتطوير .....
334	ثالثاً : محددات التطور .....
338	رابعاً : الإنسان المستهدف .....
342	خامساً : الاعتماد الأكاديمي : أهدافه ومعايره .....
363	سادساً : مؤشرات الجودة والتميز .....
367	سابعاً : المهام الإدارية وميثاقها .....
372	ثامناً : معوقات التطوير .....
377	تاسعاً: توصيات الدراسة .....



## بين يدي الكتاب

### مقدمة،

لم تكن قيمة رأس المال البشري في أي يوم من الأيام أكثر أهمية مما هي عليه الآن .. مما أعطى التعليم كمؤسسة مجتمعية مسئولة عن تنشئة و تنمية الإنسان .. شأننا عظيما و مكانة خاصة من بين غيرها من المؤسسات " و جعل للتعليم بالتالى أبعاداً قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومه الضيق إلى أن يكون قضية أمن قومى تتحدد في ضوئها مسارات المستقبل بل قد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته ..

### أزمة المعلم،

و المعلم من بين الأبعاد التربوية المختلفة يحتل منزلة خاصة و أهمية تفوق غيره من الأبعاد .. فالمعلم الجيد يستطيع أن يجبر ما في المنهج من قصور و المعلم السئ يستطيع، بحمد الله الذى لا يحمد على مكروه سواه، أن يثد كل مبادرات النجاح و يحطم كل بوارق الإنجاز و يطفى كل شموع الأمل ..

و تكاد تجمع الأدبيات العربية على أن إعداد المعلم العربى يواجه أزمة طاحنة، ومصادر هذه الأزمة كثيرة، لعل من أكثرها شيوعا، وأشدّها إلحاحا، و أعظمها خطورة ما يلى :

أ- الذين يلتحقون ببرامج إعداد المعلمين هم في معظم الأحيان من مستويات أقل من غيرهم من حيث القدرة أو الموهبة - بسبب تدنى مكانة المعلم مجتمعا ..

ب برامج و مناهج إعداد المعلمين لا تقوم على قاعدة معرفية معرّفة تعريفا جيدا ومستمدة جزئيا من البحث العلمى و التربوى الأصيل .

ج- معظم البرامج تفتقر الجدية والرصانة الأكاديمية و التجانس و التكامل المطلوب بين النظرى و العملى، بين ما يقال في الدروس وما يطبق على أرض الواقع ..

و تكاد تنتهى هذه الأدبيات أيضا إلى حقيقتين مرتبطتين بما سبق وهما :



أ- لا يعطى أى إصلاح تربوى النتائج المرجوة بدون مشاركة المعلمين .

ب- مفتاح النجاح يكمن في توفير مدرسين تم إعدادهم و تأهيلهم بعناية فائقة لإحداث تغييرات جوهرية في شخصيات طلبتهم و مدارسهم على حد سواء ..

و يبدو أن هذه أزمة عالمية و ليست عربية فقط .. إذ أشارت الأدبيات العالمية إلى أن هناك شعوراً بعدم الرضا عن مستوى المعلم مما أوجد الحاجة لإعادة النظر في نظم إعدادهم للوصول إلى معلم معد إعداداً عالياً . وفى أمريكا مثلاً صدر عام 2002 قانون No child left behind يوصى بعدم ترك أى طفل دون تعليم جيد . و تطلب ذلك إعادة النظر في كليات و مؤسسات إعداد المعلمين خلال الفترة من 2005 / 2006 بحيث يتوفر لكل طفل تعليم جيد .

و امتدت يد الإصلاح لتشمل الأنظمة التعليمية كلها و ليست فقط مؤسسات إعداد المعلمين، وساد توجه بين كافة الدول لإنشاء نظام تعليمى متميز يؤكد على الذاتية القومية و القدرة على المنافسة العالمية في وقت واحد مستفيدة في ذلك من التطور العلمى الهائل في المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في العملية التعليمية، والتدريب، و يتطلب ذلك بالطبع وضع استراتيجية قومية تتضمن خططاً و برامج تستفيد مما هو مطروح على الساحة من أفكار للتطوير أو آليات تساعد عليه ..

### الجودة الشاملة،

ومن بين المفاهيم الأكثر انتشاراً الآن، لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات مفهوم الجودة الشاملة .. و يشير هذا المفهوم بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التى يهدف تبنيتها و تنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاه للمؤسسة و التحسين المتواصل في الأداء و المنتج وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد و تكلفة ممكنين

كما يتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسئولون عن سير المؤسسة من أساليب إدارية و أنشطة و ممارسات في إطار عمليات التخطيط و التنظيم و التنفيذ و التنسيق و المتابعة، و ذلك وفقاً لنظم تقود إلى التحسين الدائم للأداء و المحافظة على اضطراد مستوى الجودة ..

- ولقد ظهر مفهوم الجودة أول ما ظهر في إطار الصناعة و الاقتصاد . و تأكد أن تطبيقه سوف يؤدي إلى مزايا كثيرة لعل من أهمها :
- أ- زيادة ثقة العملاء في المنتج و الاعتماد عليه .
  - ب- انخفاض عدد الشكاوى و التعامل مع المقدم منها بسرعة و اتخاذ إجراءات فعالة لمنع تكرارها .
  - ج- وضع نظام لضمان الجودة لحيازة ثقة العملاء و المستهلكين .
  - د- تحسين تكاليف إنتاج الوحدة و زيادة إنتاجية القيمة المضافة
  - هـ- زيادة حجم الإنتاج مع انخفاض تكلفته و إمكانية زيادة سعر بيع المنتج .
  - و- زوال الأعمال الفاقدة و تقليل أعمال الإعادة و تحسين الكفاءة
  - ز- انخفاض تكاليف التفتيش و الاختبار .
  - ح- اتساع مساحة التسويق، و الحصول على معلومات أفضل عن السوق .
  - ط- تطبيق و تحسين التكنولوجيا الحديثة .
  - ي- تحسين العلاقات الإنسانية و تحطيم الفواصل بين الإدارات و استغلال كل الطاقات مع سهولة اكتشاف المواهب .
  - ك- تطوير المنتجات الجديدة بصورة أسرع و أفضل و تقديم منتجات تنافس في السوق العالمي .
  - ل- إصلاحات المصانع و المعدات و توسعاتها تتم بصورة أكثر منطقية ووفقاً للأولويات.

### الأخطاء التنظيمية السبعة،

وفي مقابل هذه العوامل التي تؤدي إلى تحقيق فوائد مؤكدة من تطبيق مفهوم الجودة الشاملة تقف عوامل أخرى يمكن أن تعوق تحقيق هذه الفوائد سماها دمنج رائد الجودة الشاملة، الأخطاء التنظيمية السبعة. ولقد حدد دمنج هذه الأخطاء التي تكون أحيانا مميتة لذا يجب على الإدارة معرفة كيفية حلها أو تجنبها، وهي :

- أ - التركيز على أهداف الربح القصير .



- ب - عدم ديمومة الهدف باتجاه التحسين .
- ج- عدم كفاية أنظمة تقويم الأداء للعاملين و الأساليب و الأسس التي تستند إليها في تحديد الجودة .
- د- التغيير المستمر في الإدارات العليا
- هـ- عدم بناء الجودة في المنهج منذ الخطوة الأولى
- و- كلف ضمان المنتج المرتفعة التي تتحملها المنظمات
- ز- إدارة المنظمة على أساس الأرقام الملموسة فقط . بمعنى اتخاذ القرارات في ضوء البيانات المتاحة و تجاهل البيانات التي تحتاج إلى جهد للتحليل .

### - التعليم والجودة

كان من الطبيعي أن تسرب هذه المفاهيم و الأفكار من قطاعي الصناعة و الاقتصاد إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من المفاهيم و الأفكار التربوية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى .

و أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلباً ملحاً من أجل التفاعل و التعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي و التكنولوجي، و تتزايد فيه حى الصراع و المنافسة بين الأفراد والجماعات و المؤسسات .

إن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي هو أداة التنمية و التقدم وتكامله معرفياً و مهارياً ووجدانياً، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة.

الجودة إذن ترتبط بالملاءمة للغرض، وقد حدد كل من ريد Reid و شو shaw صفاتها في العملية التعليمية بما يلي :

- أ- المنهاج الدراسي مناسب لحاجات الكلية و اهتماماتهم و أهدافهم .
- ب- نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات
- ج- نسبة احتفاظ عالية و نسبة تسرب منخفضة ( أكثر من المقررات الأقل جودة )
- د- نسبة نجاح عالية أكثر من تلك التي تحوزها مقررات مرادفة بنوعية أقل جودة .

وليس في ذلك إغفال بالطبع لباقي أبعاد العملية التعليمية

إن التوجيه نحو الحرص على الجودة الشاملة يعنى في الحقيقة عدم الاكتفاء بتوفير مواصفات جودة المنتج ( سلعة أو خدمة ) إنما يعنى و يقتضى ضرورة توفير مقومات أخرى تشمل كافة ظروف و مراحل تقنيته و إعدادة كمنتج لضمان كفاءته و عائده عند استخدامه عاجلاً . أو آجلاً . وهذا هو المقصود بالشمولية.

وفى إطار الشمولية أيضاً نقول إن الجودة ليست مسئولية فردية تلقى على عاتق فرد واحد أو على كاهل شخص معين و إعفاء الآخرين من الخضوع لها . إنها مسألة جماعية تفرض على كل فرد مسئولية تحسين أدائه و رفع مستواه إلى أقصى درجة يستطيع .. وصدق الله إذ يقول : " اتقوا الله ما استطعتم " محاولاً الوصول إلى المستويات القياسية والمعايير و المواصفات التى اتفقت الهيئات المتخصصة أنها مطابقة لشروط الجودة . و أنها سوف تؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق أهداف المؤسسة بأقصى درجة من الكفاءة. ومن ثم نقول إن الجودة وسيلة لا غاية .. إذ يتحدد في ضوئها مدى قدرة المؤسسة على تحويل أهدافها إلى واقع فعلى .. و طموحاتها إلى شئ محسوس بعد أن مجرداً حقيقة بعد أن كان حلماً..

### فكرة الكتاب،

والأدبيات التربوية العربية مازالت في رأينا تفتقر إلى كتاب مرجعى يتناول الجوانب النظرية والعملية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم . و يعرض إلى ما يرتبط به من مفاهيم مثل الاعتماد الأكاديمي .. كما يستعرض نماذج عملية و تطبيقات واقعية لهذه المفاهيم .

من هنا ظهرت فكرة الكتاب الذى بين يدي القارئ الكريم ..

### أهداف الكتاب،

فى ضوء، ما سبق تتحدد أهم أهداف هذا الكتاب فيما يلى :

أ- مناقشة المفاهيم و الأفكار المرتبطة بالجودة الشاملة . و محاولة التحديد الدقيق للمصطلحات التى قد تختلف حول بعض الأدبيات، و بيان أهم الفروق بين استخدامات المصطلح الواحد في ميادين مختلفة .. الاقتصاد، الصناعة، التعليم .. إلخ



- ب- عرض أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الجودة الشاملة من حيث الأسس والمعايير والمواصفات القياسية التي يُعتمد عليها لتطبيق هذا المفهوم أو لاتخاذها منطلقا للحكم على ما توفر منها في المؤسسة التعليمية .
- ج- بيان الأصول الإسلامية للجودة الشاملة و مقارنة هذا المفهوم في الثقافة الإسلامية كما وردت في كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، بما يشيع في الكتابات الغربية و الأدبيات الأجنبية .
- د- عرض أهم التجارب العالمية و العربية في مجال الجودة الشاملة في التعليم و مناقشة خطوات إعداد مشروعات الجودة الشاملة في عدد من الدول الغربية و العربية على مستوى كل من التعليم العام والتعليم العالي .
- و لعل الحاجة لهذا الهدف الأخير واضحة إذ تتردد في ساحة التربية أسئلة كثيرة عن أساليب تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم و آثار ذلك ..
- إن تطبيق الأفكار الجديدة في قطاع التعليم يواجه ترحيبا حينا و صدودا أحيانا، لما عُرف عن المؤسسات التعليمية بأنها من أكثر المؤسسات المجتمعية ثباتا و استعصاء على التغيير .. مما يجعل النماذج العملية و التجارب الواقعية التي شهدتها ساحة التعليم العربي خير شاهد على إمكانية تحويل الأفكار المجردة إلى محسوسة . و الأمل إلى حقائق، و الثوابت إلى متغيرات .

### أقسام الكتاب :

- وفي ضوء ما سبق أيضا ينقسم الكتاب إلى باين رئيسيين هما :
- الباب الأول : الأسس و المفاهيمات. و يشتمل على ستة فصول .
  - الباب الثاني : النماذج و التطبيقات و يشتمل على خمسة فصول

## الباب الأول

# الأسس والمفاهيم

الفصل الأول: بين المفهوم والمصطلح

الفصل الثاني: أسس المعايير و الجودة الشاملة

الفصل الثالث: الاتجاهات العالمية لضمان الجودة

الفصل الرابع: الجودة و التميز بين الإدارة و المنهج "دراسة في الأدبيات"

الفصل الخامس: معايير الجودة في أداء المعلم

الفصل السادس: مفهوم الجودة الشاملة الأصول الإسلامية والغربية





## الفصل الأول

### بين المفهوم والمصطلح<sup>(1)</sup>

#### مقدمة:

يرتبط فكر الاعتماد التربوي Accreditation لمدارس التعليم قبل الجامعي، ومؤسسات التعليم العالي، ارتباطاً وثيقاً بمبادئ إدارة الجودة Quality Management Principles، والتي تبدو متداخلة في مضمونها ومخرجاتها. كما يترابط أيضاً فكر الاعتماد مع مفاهيم أخرى قد تبدو متوازية معه، كالاعتراف بالشهادات أو تراخيص مزاولة المهنة Licensing.

ولعل من المفيد تتبع منشأ الجودة كمفهوم، وهي أحد الفروع الهامة بعلوم الإدارة الحديثة. ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة، تلتها الولايات المتحدة في الخمسينيات من القرن الماضي، ثم تطرقت أسس الجودة إلى كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم، وتعددت وتداخلت مفاهيمها مما يحدونا إلى محاولة تحديد تعريفاتها المتفق عليها:

#### الاعتماد

يعرفه هو جتون Haughton بأنه المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي. بينما تذكر لجنة التعليم العالي Commission on Higher Education أن المصطلح يشير إلى ممارسات تقوم بها هيئة خارجية، وهي مؤسسة الاعتماد لمساعدة المؤسسات الشبيهة لها، والتي لها خدمة في المجال ممن يتقدم إليها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم، وتحسين أهدافها التعليمية.

(1) دكتور رشدي أحمد طعيمة



إنه إحدى الوسائل التي يتبناها المجتمع التعليمي بغية التنظيم الذاتي والمراجعة المثلية من أجل تقوية ودعم نوعية وكفاءة التعليم بصورة تجعله موضع ثقة الناس والتقليل من مدى تحكم الأجهزة الخارجية .

### الرقابة على الجودة

تشمل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة والحفاظ على استمرارية جودة مرتفعة للمنتجات والخدمات المزمع استخدامها . بمعنى أنها الجهود المبذولة لضمان صلاحية المنتج وهذه الصلاحية يتم قياسها وفقاً لمواصفات ومحددات معينة .

### معايير قياسية

وهي معايير للمقارنة تستعمل لوضع أهداف وتقييم الإنجاز وقد تكون هذه المعايير عبارة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة (مثلاً نسبة الطلاب الذين أتموا دراسة إدارة الأعمال) وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (مثلاً عدد نشرات البحوث التي قام بها كل عضو هيئة دراسية متفرغ في جامعة كذا) .

### مؤشرات الجودة

وهي البيانات التي يمكن قياسها إيجابياً ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز (مثلاً نسبة عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون شهادة الدكتوراه، يمكن الاستناد إليها كمؤشر لجودة أعضاء الهيئة التدريسية، وكذلك نسبة الخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليها كمؤشر لعلاقة البرامج بالعمل التخصصي) .

وتؤخذ المؤشرات عادةً من البيانات المنشورة وعادةً ما تكون دليلاً غير مباشر على جودة الموضوع الذي تُعنى به ونتيجة لذلك فإن الأمر يتطلب عادةً وضع العديد من المؤشرات لتقييم الإنجاز وقد تتطلب المعلومات الناتجة عنها بعض التفسيرات في ظل الظروف السائدة .

### التميز

إن كلمة "تميز" أصلها كما تقرر القواميس "ميز" ويقال تميزوا أي ساروا في ناحية وانفردوا . وامتاز الشيء بدا فضله على غيره . والتميز اصطلاحاً حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة . وتختلف الجودة عن التميز في أن الأولى

تشمل جميع جوانب المؤسسة، بينما يقتصر الثاني على جانب معين أو أمر دون آخر . ويقصد بالتميز إذن Excellence أن يعني بجانب محدد من جوانبه الشاملة .

إن الدعوة إلى الجودة الشاملة لا تعني تحقيقها كاملة في مختلف جوانب العمل الجامعي وفي وقت واحد . وهذا أمر يصعب، إن لم يكن يستحيل تحقيقه، فضلاً عما يخلفه من آثار نتيجة التقدم غير المدروس . المطلوب إذن التميز . أي البدء بقطاع معين يمكن في ضوء تجربته تعميم النتائج .

اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج، ومستويات إنجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية .

**الاعتماد  
المؤسسي**

ويطلق عليه الاعتماد البرامجي أو التخصصي ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة .

**الاعتماد  
البرامجي**

تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة . بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة .

**الجودة**

يقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع .

**الجودة  
الشاملة**

وتعني أن لكل منظمة أهدافها الخاصة بها تستطيع مع غيرها من المؤسسات أن تحقق الجودة الشاملة . ولا يتم لها ذلك إلا من خلال عدة عوامل ومتطلبات رئيسية تحقق الجودة بالنسبة للمنظمة ككل . تشمل

**إدارة الجودة  
الشاملة**



مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ويتطلب ذلك إدارة فاعلة للجودة بالنسبة للمنظمة تراعى الاستراتيجيات المستقبلية . وتتطلب التزام الإدارة العليا والإدارة التنفيذية بالجودة وتطويرها، وخلق بيئة علمية واعية بالجودة من جميع نواحيها حيث هناك ارتباط بين إدارة الجودة وبعض الجوانب أو العوامل السلوكية إضافة إلى الجوانب الفنية .

**القريبة**  
**للجودة** هي العملية التي تهدف إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة من حيث معارفها ومبادئها ونظرياتها وأساليب تطبيقها، وتزويده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعد على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية وفي علاقته مع ذاته ومع الآخرين .

**ضبط**  
**الجودة** ويقصد به نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتج عن طريق فحص عينات من المنتج وتعرفه معاجم أخرى بأنه يعني الإشراف على العمليات الإنتاجية لتحقيق إنتاج سلعة بأقل تكلفة وبالجودة المطلوبة طبقاً للمعايير الموضوعية أي لنوعية الإنتاج .

## الفصل الثاني

### أسس المعايير والجودة الشاملة<sup>(1)</sup>

#### أهمية المعايير:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعنى عقداً اجتماعياً، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضاً بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية، والمعلمين من جهة ثانية. وبعبارة أخرى فإن المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً. وفي هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة تتحدد كما يلي (10) :

1. وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة، ومتفق عليها، للأداء التربوي في كل جوانبه.
2. تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.
3. إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
4. وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
5. تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعليم المستقبلي بكل ثقة.
6. استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.
7. إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب. ودورهم كمتخصصين.
8. إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب.

(1) دكتور / محسن المهدي سعيد و دكتور / حسن حنين البيلاوي



9. تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية.
10. تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
11. التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الطلاب.
12. تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
13. توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة.
14. تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة.
15. اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.
16. حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

### المعايير والجودة والاعتماد التربوي

ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخريتين كبيرتين هما الجودة الشاملة، والاعتماد التربوي. وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينيات .، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما.. وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة . وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً تاريخياً بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينهما .

وإذا كنا قد ألقينا الضوء على حركة المعايير فيصبح من الضرورة بمكان، أن نقدم الحركتين الأخيرتين، الجودة والاعتماد التربوي، تقديمًا مختصراً يساعد على فهم هذه العلاقة الدينامية، لأن التسليم بهذه العلاقة من شأنه أن يساعد على فهم الصورة الكلية والسياق العام الذي يجب أن يتوفر لعمل معايير الجودة الشاملة في التعليم ومن ثم نستطيع أن نتعرف على التحدي، أو بالأحرى السياق الذي يجب أن يتوفر، لحركة المعايير القومية في مصر.

## الجودة الشاملة:

يعتبر عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة : بينما كانت السبعينيات والثمانينيات عقدى الكفاءة Efficiency والفعالية Effectiveness. ومفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج، بل أيضاً، وهذا هو الأهم، جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج. وهو مفهوم وارد أساساً إلى التعليم من الصناعة . ويركز على تحديد الجودة بأنها "ملاءمة الهدف" . أى أن تحديد جودة المنتج بملاءمة الأهداف المحددة من قبل .

وترجع نشأة هذا المفهوم في مجال إدارة الأعمال - الصناعة والتجارة - إلى ثلاثة من علماء الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (11) هم :

♣ إدوارد ديمينج Edwards Deming

♣ والتر شيورت Walter Sewhart

♣ جوزيف يوران Joseph Juran

الأول، إدوارد ديمينج، رياضى وفيزيائى تخرج في جامعة Yale وعمل في البداية في مصنع شيكاغو الشهير Western Electric's of Hawthorn Plant، حيث انتقد نموذج الإدارة العلمية المشهور الذى وضعه تايلور - وتقابل ديمينج عام 1930 مع (والتر شيورات) ويعرف بأنه الأب الثانى للجودة إن لم يكن الأول، وكان إحصائياً كبيراً يعمل في مؤسسة Bell Telephone Laboratories وقدم نموذجاً إحصائياً لضبط الجودة . واكتشف ديمينج أن هذا النموذج الذى وضعه شيورات ينطوى على قوة هائلة في زيادة القدرات الإنتاجية للعاملين . وبعد الحرب العالمية الثانية هاجر ديمينج الى اليابان حيث احتفى اليابانيون به، وهناك طور ديمينج أفكاره عن الجودة الشاملة . حيث رفض ضبط الجودة القديم الذى يقوم على قياس المنتج، وفق معايير أعدتها من قبل مجموعة من الخبراء بعيداً عن عملية الإنتاج .

كانت فلسفة ديمينج تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار إنسانى . وكانت الفكرة البسيطة والقوية - في الوقت - نفسه - خلف كل أفكاره، أنه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه، ويكون لديها

عملية إدارية سليمة يتم من خلالها العمل، فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية، ووضع تعريفاً للجودة مؤداه:

'الجودة هي درجة التميز الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك.. وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج، والمنتج النهائي في نفس الوقت'

وطريق ديمينج يقوم على استعمال فنيات إحصائية تحقق التحسن المستمر في الناتج، ومن خلال هذه الفنيات فقط يستطيع الإداريون أن يكتشفوا المشكلات ويزيلوا أسبابها في عملية مستمرة متدفقة أثناء الإنتاج وليس بعده .

أما الأب الثالث للجودة، جوزيف يوران، فهو مهندس وقانوني وإحصائي متميز، وكان عمله في مجال الصناعة أيضاً بالولايات المتحدة . وحدد الجودة بأنها الملاءمة للاستعمال . وأكد أن المهمة الأساسية للجودة هي تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات الزبائن . واعتمد يوران على التخطيط داخل المؤسسة . واعتقد أن الجودة تتحقق حينما يكون العمال قادرين على إنتاج المنتجات والخدمات التي تتلاءم أو تقابل توقعات المستقبل .

عمل يوران مع ديمينج في مصانع هاوثرن كما عمل مع شيورات في مصانع بيل للتليفونات .

وفي الخمسينات تقابل مع ديمينج في اليابان. وطور أفكاره هناك . ووجود الاثنين معاً كان سبباً كبيراً في تطور هذه المفاهيم في اليابان وطور علماء الرياضة والإدارة في اليابان أفكارهم عن الجودة، حيث ظهر منهم اسم لامع في هذا المجال هو إشيكاوا Kaoru Ishikawa وكان معه آخرون . كونوا جميعاً أساساً قوياً لموجة الجودة التي عمت العالم كله بعد ذلك . أي خلال عشرين عاماً من العمل بعد الحرب العالمية الأولى.

وانتقلت هذه الموجة في السبعينات إلى الولايات المتحدة الأمريكية على يد ديمينج وتلاميذه من أمثال فيجينوم Feigenbaum وكروسبي Crosby الذين عادوا جميعاً إلى الولايات المتحدة وكونوا بداية حركة إدارة الجودة الشاملة هناك، بينما بقى إشيكاوا وزملاؤه في اليابان يدعمون هذه الحركة في اليابان التي أخذت أبعاداً أخرى من التطور هناك فيما بعد . ومن الولايات المتحدة انتقلت حركة الجودة إلى أوروبا .



أما عن المملكة المتحدة، فهي من أولى الدول في الغرب التي اهتمت بمسألة الجودة في مفهومها الجديد... وبدأت عقب الحرب العالمية الثانية لكن على حد قول أحد مؤرخي هذا المجال لم يكن يختلف عن ديمينج أو شيورات أو يوران.. ولذلك نجد أن مسألة الجودة الشاملة في إنجلترا ظلت حبيسة مفهوم ضبط الجودة الذي أشرنا إليه سابقاً. ولم تتقدم نظريات الجودة الشاملة هناك إلا في السبعينات من خلال اهتمام مرجريت تاتشر شخصياً مع حركة السوق الأوربية. ويعود الفضل إلى جهود تاتشر في إرساء معايير الجودة في البرنامج المعروف باسم (ISO 9000) في إنجلترا وأوروبا. ولم يمض عقد الثمانينات إلا وكان مفهوم الجودة الشاملة مفهوماً سائداً في العالم كله.

وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة على يد Malcolm Balding الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريغان عام 1981. وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام 1987. ومد اهتمامه إلى التعليم. وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة حينما أعلن رونالد براون عام 1993 أن جائزة "مالكولم" في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة.

وكان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الذي اهتم بها مالكولم تعنى مجموعة مبادئ من أهمها مايلي :

- ✱ أن الإداريين وأعضاء هيئة التدريس يجب أن يسعوا جميعاً من أجل تحقيق الجودة.
- ✱ التركيز يجب أن يتم على منع الطلاب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- ✱ استعمال الضبط الإحصائي بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب.
- ✱ التدريب الأولي هام جداً لإدارة الجودة، وكل فرد في المؤسسة يجب أن يدرب من أجل الجودة.
- ✱ ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد سنوياً جودة العمليات والمخرجات.

وفي المملكة المتحدة، انتقل هذا المفهوم إلى مجال التعليم وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه مع بداية التسعينات حينما قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديري

المدارس بإنشاء (وحدة فحص أكاديمي) " Academic Quality Audit Unit " لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية وفي هذه الآونة أيضا مدت المنظمة البريطانية العالمية ISO 9000 اهتمامها إلى قطاع التعليم . وبالتالي أصبح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان مجالا لدراسة الجودة وإدارة الجودة الشاملة .. وفق معايير معتمدة واضحة (12).

وهكذا فرض منطق الجودة وجود معايير للمدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية، وارتبطت حركة المعايير تاريخياً بحركة الجودة واعتبرت حركة واحدة، فالمعايير تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة وتساعد على إدارتها، ولا جودة بدون معايير، والبحث في الجودة يعنى البحث عن المعايير في نفس الوقت.

#### مبادئ إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

وهي عملية ممتدة لا تنتهى " TQM a never – ending process "، وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة ؛ إذ تهدف لإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر، وتركز على تلافى حدوث الأخطاء بالتأكد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة، من أول مرة، لضمان جودة المنتج و الارتقاء به بشكل مستمر .

وبالتالى تشمل إدارة الجودة الشاملة، في مضمونها المبادئ التالية :

#### المبدأ الأول : التركيز على العميل " Focus on Customer "

يجب أن تفهم المؤسسات الاحتياجات و التوقعات الحالية و المستقبلية لعملائها، و تكافح لتحقيق كل التوقعات . و يقصد بالعميل هنا : الطالب، و المجتمع، و سوق العمل الذى يستوعب الخريجين .

#### المبدأ الثانى : القيادة " Leadership "

تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية و الأهداف و الاستراتيجيات داخل منظومة التعليم و تهيئة المناخ التعليمى لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة .

#### المبدأ الثالث : مشاركة العاملين " People Involvement "

التأكيد على المشاركة الفعالة و المنصفة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من

القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كل حسب موقعه، وبتفيس الأهمية؛ مما سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية.

#### المبدأ الرابع: التركيز على الوسيلة

وهو الفرق الجوهرى بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التى تركز فقط على المنتج وحل المشاكل التى تتبدى، أولا بأول.

#### المبدأ الخامس: اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق

إن القرارات الفعالة تركز ليس فقط على جمع البيانات بل تحليلها، ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذى القرار.

#### المبدأ السادس: التحسين المستمر " Continuous Improvement "

يجب أن يكون التحسين المستمر هدفاً دائماً للمؤسسات التعليمية.

#### المبدأ السابع: الاستقلالية " Autonomy "

تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية.

#### ١- الاعتماد التربوى Education Accreditation

هو عملية تقويم جودة المستوى التعليمى للمدرسة وتتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة. وهى عملية اختيارية، في الولايات المتحدة، وإجبارية في المملكة المتحدة، من خلال هيئة Ofsted في إنجلترا، وهيئات أخرى مماثلة في إسكتلندا وبقية المملكة. وهكذا نجد في العالم صيغات متعددة ومختلفة للاعتماد، وفق الظروف السياسية والاجتماعية لكل بلد من بلدان العالم.

ويرتبط بالاعتماد عملية هامة هى عملية منح الترخيص. وهى في جوهرها عملية تقويم تمنح عن طريقها هيئة غير حكومية الرخصة، أو الإذن، لفرد قام بالوفاء بمتطلبات محددة. وعادة ما تمثل هذه المتطلبات الحد الأدنى وترمى إلى إقناع الجماهير بأنه لن يصدر أى أذى من الفرد الذى يمنح له الترخيص (13). وفى حالة منح الترخيص للمعلمين فالقصد هو منع الأفراد من إحداث أية أضرار داخل حجرة الدراسة، والتأكيد على



قيامهم بأداء مهامهم وفق المعايير، والأهداف المتفق عليها، والتي تكفل جودة العملية التربوية.

وعملية الترخيص في الاعتماد التربوي هي آلية لضمان الجودة .. فالاعتماد التربوي لا يطلب لذاته، ولكن يهدف ضمان الجودة . وتوفر المعايير شروط الجودة والنجاح في مدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة التعليمية .

**ماذا يعنى الاعتماد في التعليم ؟**

1- الاعتماد التربوي مدخل لتحقيق الجودة الشاملة . وهو يعد حافزا على الارتقاء بالعملية التعليمية ككل ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة، ومن ثم، فهو لا يمثل تهديدا لها.

2- الاعتماد لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب Ranking المؤسسات التعليمية .

3- الاعتماد لا يعد قيداً على الحرية الأكاديمية أو تعرضاً لقيمتها .

4- الاعتماد هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة، بناءً على منظومة معايير أساسية " Basic Standards تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، و ليس في ذلك أى طمس للهوية الخاصة بها .

5- الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية، ولكنه يهتم، بنفس القدر، بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية .

6- الاعتماد مدخل إلى دعم المؤسسات التعليمية، وتحسينها، والوصول بها إلى مستوى الجودة المنشود .

## المراجع

- (1) **"The road to standards : A Brief History of standards – Based Educational Reform"**. The National Dialogue . <http://national %20 dialogue . htm>.
- (2) Ibid.
- (3) Robert Marzano and John Kendall(1996).**Guide to Designing Standards – Based Districts, Schools and Classrooms.** U.S.A . Association for Supervisor and Curriculum Development: pp2-3.
- (4) The Road to standards .. op .cit.
- (5) Ibid.
- (6) Robert Marzano and John Kendall, op. cit.
- (7) Kathy Koch (1999). **National Education Standards.** <http://library.cqpress.com/cqpressresearch>.
- (8) Ibid.
- (9) OFSTED, **Office for Standards in Education**, (2003), Ofsted Publication Center, number :hml(1359).
- (10) Terry J. Foriskq (1998). **Restructuring Around Standards. A Practitioner's Guide to Design and Implementation.** Colifornia: Crown press inc. A Sage Publications comp.
- Guide on standards and assessment.  
[www.ed.gov/Offices/OESE/standards assessment](http://www.ed.gov/Offices/OESE/standards assessment).
- (11) انظر: حسن البيلاوي، (1996)، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي". مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن 21. جامعة المنوفية، 20 – 21 مايو 1996.
- (12) J.J Oakes (1999). **A Guide to Organizations Involved with Licensing and Accreditation.** ERIC: ED437367.

(13) المرجع السابق.

14) **National Recognition of State Approval Agencies by the U.S.A.**

[www.ed.gov/Offices/opc/accreditation/state approvalagences.htm](http://www.ed.gov/Offices/opc/accreditation/state%20approvalagencies.htm).

(15) Ofsted. Op. cit.

(16) على عبدالرازق (1998). خصائص عصر المعلوماتية. في : أسامة الباز ( محرر).  
تحديات العلم والتكنولوجيا. القاهرة، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام.

(17) Thomas Pop Kewitz (200). **Apolitical Sociology of Educational Reform.**  
N.Y.: The Teachers College Press.

(18) هذه المعايير الخاصة بالمعلم، قد أعلنتها الهيئة العالمية المعروفة INTASC، وقد  
اعتمدت جميع الهيئات الأخرى الخاصة بإعداد المعلم هذه المعايير العشر كمبادئ  
أساسية في إعداد المعلم مهما كان تخصصه. انظر

INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)

<http://128.25.77/DETED/intasc.html>.

(19) المعايير القومية للتعليم (المجلد الأول، المجلد الثاني، المجلد الثالث). وزارة التربية  
والتعليم. سبتمبر 2003.



## الفصل الثالث

### الاتجاهات العالمية لضمان الجودة<sup>(1)</sup>

#### مقدمة:

حرصت عديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة إلى تبني الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وهناك أسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلى ذلك، ولعل من أبرزها: تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددتها ( مؤسسات قائمة / أو غير قائمة على الربح المادي)، التوسع في الطلب على التعليم العالي، ظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي ( منظمات أو شركات متعاونة، مؤسسات متعددة الجنسيات )، تعدد بيئات التعلم ( الكليات / الجامعات، مراكز التعلم، المكتبات العامة، المنزل )، تنوع مستوى الشهادات والمؤهلات الدراسية الممنوحة، خفض التمويل الحكومي والتوسع في التعليم العالي الخاص، زيادة الطلب على انتقال الطلاب أو الأساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة، الضغط المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل Mutual accreditation، (18)، (29: 47) ظهور وسائط تعليمية جديدة ( الفيديو كونفرنس التعليمي، برامج التعلم الشبكي)، هذه التغيرات وغيرها التي شهدتها التعليم العالي وما تضمنته من أنماط جديدة غير مألوفة من قبل دعت القائمين على هذه المؤسسات السعي إلى كسب ثقة العملاء، فوجدوا في مصطلح ضمان الجودة الشائع الاستخدام بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية أفضل السبل لتحقيق أغراضهم ولإقناع مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده بمجودة العمليات القائمة بها. وبظهور مفهوم عالمية التعليم العالي والتوسع في استخدامه وتطبيقه أصبحت الحاجة ملحة لاتجاه مؤسسات التعليم العالي إلى فحص جودة عملياتها في ضوء مبدأ العالمية وعدم الاقتصار في التعامل مع قضايا ضمان الجودة على المستوى القومي فقط.

لهذه الأسباب وغيرها سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني ضمان الجودة

(1) دكتور محمد بن سليمان البندري و دكتور مصطفى أحمد عبدالباقي

والاعتماد المؤسسي و الأكاديمي، للعمل على تطوير النظام التعليمي القائم بها و للحفاظ على ثقة العملاء ومؤسسات المجتمع المحلي. ونظام التقييم والاعتماد حظي باهتمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي منذ التسعينيات ومنذ ذلك الوقت والاهتمام بالجودة يتزايد لدرجة أن البعض أطلق على عقد التسعينيات بأنه عقد الجودة أسوة بما عرف عن الثمانينيات بأنه عقد فاعلية الأداء.

إن الفاحص لعمليات تطبيق الجودة في التعليم العالي يلحظ أن هناك مجموعة من القضايا الرئيسية تؤخذ في الاعتبار عند التعامل مع جودة مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي، لذا سنحاول رصدتها أولاً، ثم نتقل بعد ذلك لمناقشة تطبيقاتها في كليات التربية بسلطنة عمان. ومن هذه القضايا:

### 1- تطور مفهوم وانظمة ضمان الجودة وعلاقته بمؤسسات التعليم العالي.

ضمان الجودة ظهر كأحد المنهجيات للاقتصاد في دول الغرب خلال عقد الخمسينيات وبداية الستينيات. ومنذ ذلك الوقت والاهتمام بالجودة يتنامى، بل اعتبر من العوامل الأساسية التي يتصف بها الاقتصاد الناجح، فالمؤسسة الناجحة هي التي تلبى معايير الجودة. والجودة بهذا الأسلوب تظل من الخصائص المهمة التي توفر قيمة مرتبطة بالمنتج أو/ الخدمة المقدمة للعملاء. وتعد الجودة هي الوسيلة التي من خلالها تتميز المؤسسة عن مثيلاتها.

والمتبع لحركة تطور الجودة (31) يلاحظ أنها استخدمت لأول مرة بصورة عامة خلال الحرب العالمية الثانية. فالصناعة أصبحت أكثر تعقيداً عن ذي قبل، ونتيجة لالتحاق عدد كبير من العمالة في مجال الصناعة أصبحت الحاجة إلى التحكم في مخرجات الصناعة - خاصة في مجال الصناعات الحربية - أكثر أهمية لأن إجراءات الرقابة والتفتيش المستخدمة واختبار الأسلحة اقتصر دوره في ذلك الوقت على كشف العيوب بعد انتهاء التصنيع. ومع بداية الثلاثينيات وظهر ما يعرف "إنتاج الجماهير" mass production المتمثل في وحدات الإنتاج الصغيرة التي يقوم بها الأفراد في منازلهم، ظهرت عديد من عيوب الصناعة مما يتطلب إعادة التصنيع نتيجة لوجود نسبة كبيرة من المخلفات، استلزم ذلك استخدام نظام رقابي جديد يلبي متطلبات هذا التغيير. هذا النظام عُرف بضمان الجودة الإحصائي (Stastical Quality Control (S.Q.C) وقد أرجع البعض الفضل

لظهور هذا النظام إلى 'ولتر شيوارت' Walter A. Schewart من معامل بيل Bell Labs. يقوم هذا النظام على أن الجودة تتحقق من خلال رقابة وحدة إنتاج. ومع التوسع في هذا النظام وتطوره استخدمت أدوات أخرى للتحكم في جودة المنتجات مثل: نظام العينة، أو ما عرف بخريطة التحكم Sampling and Control Charts الذي يقوم على الحكم على جودة المنتج من خلال فحص عينة. إلا أن هذا النظام أظهر عديدا من جوانب القصور، من أهمها ظهور بعض المنتجات في الأسواق غير سليمة. لذا فقد اتجهت الدول الصناعية في تلك الفترة إلى تبنى مدخل أقرب إلى الجودة المعروفة حاليا وهو مدخل المشاركة للجودة. Collaborative approach to quality. مع نهاية الستينيات وبداية عقد السبعينيات من القرن العشرين أصبح المعنى الحقيقي لضمان الجودة معروفا ودارجا وأكثر تطورا ليظهر ما يعرف بنظام (ISO9001) بهدف الوصول إلى منتج يحظى بثقة العميل. و في نفس الوقت يكون بمثابة نظام يعمل على تطوير المنتج/ أو الخدمة. وفي عام 1987 تولى ممثلو المؤسسات الصناعية العالمية على عاتقهم تأسيس منظمة المعايير العالمية (ISO) The International Standards Organization التي قامت بوضع نظام (ISO 900) يتضمن مجموعة من المعايير لنظام ضمان الجودة استخدمت في 90 دولة واعتبرت هذه المعايير أشهر المعايير لضمان الجودة. ونتيجة لهذا الانتشار فقد تم تطوير هذا النظام الرقابي، فبحلول عام 1994م توفرت ثلاثة أنظمة لمعايير ضمان الجودة هي: (ISO 9003), (ISO 9002), (ISO 9001)، إلا إن النظامين الأول والثاني حظيا بانتشار أوسع بسبب تضييقها ثلاثة مجالات فقط ينبغي على المؤسسة التي تسعى للحصول على شهادة ضمان الجودة تلبية (التنمية، الإنتاج، تقديم الخدمات). في حين أن النظام الثالث (ISO 9003) يتضمن مجالا رابعا هو التصميم Design. وفي ديسمبر 2000م أطلقت منظمة المعايير العالمية (ISO) إصدارا جديدا سُمي: (ISO 9001 2000). هذا الإصدار حل محل الأنظمة الثلاثة السابقة لأنه يتيح لعدد أكبر من المنظمات الحصول على شهادة ضمان الجودة، حيث أُسْتُبعد (مجال التصميم) من مجالات الحكم. وبذا أصبح منذ عام 2003 الإصدار الأخير هو النظام المستخدم الذي ينبغي على المنظمات الراغبة - سواء كانت اقتصادية أم تعليمية أم صحية أم غيرها- في الحصول على الاعتراف تلبية متطلباته والعمل على تحقيق المعايير الذي يطرحها (14).



ومصطلح الجودة في التعليم العالي لم يحظ بالاتفاق في الرأي عليه. فهناك عدد كبير من وجهات النظر المتباينة لما يعرف بالجودة في التعليم العالي. فالبعض حددها من خلال "مدى تلبية وتحقيق المؤسسة لأهدافها المتوقعة منها"، البعض الآخر يرى أن الجودة تعنى "التطابق مع الغرض Fitness for purpose"، في حين أن هناك من ينظر للجودة من خلال "القيم المضافة"، بينما ذهب البعض إلى أن الشيء يكون له جودة حينما يلبي توقعات العملاء المستخدمين له أو بمعنى آخر هو رضا العملاء. وهناك من ميّز بين نوعين من ضمان الجودة يتوقف كل منهما على نوع الجودة المراد تقييمها، الأول ويعرف بـ: Prospective quality assurance ويقوم على ضمان الجودة المعنية بما يتم بالفعل في المؤسسة، وقدرة المؤسسة على الاستمرارية في العمل في المستقبل لتحقيق أغراضها (فالتركيز هنا على الحاضر والمستقبل معا)، بينما النوع الآخر ويعرف بـ Retrospective quality assurance والذي يركز على ما تحقق بالفعل في المؤسسة (6: 221-238) ونتيجة لتعدد وجهات النظر المختلفة نجم عنها تعدد في مداخل تبنى الجودة عكست مفاهيم ورؤى متباينة في تطبيق الجودة، فهناك خمسة مداخل لإدراك مضمون الجودة (مدخل التمييز، المدخل القائم على جودة المنتج، المدخل القائم على عملية التصنيع، المدخل القائم على معدل الأداء/ القيمة وأخيرا المدخل القائم على احتياجات العملاء) (16). وللخروج من الخلاف و للوصول لصيغة مشتركة لمفهوم الجودة في التعليم العالي فإننا نرى في المفهوم الوارد في قانون 11 بالإعلان الدولي للتعليم العالي الصادر عن الأمم المتحدة، أقرب صيغة يمكن تبنيها، حيث يرى ضمان الجودة على أنه مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع وظائف وأنشطة التعليم العالي: التدريس، البرامج الأكاديمية، البحث العلمي، العاملين بالمؤسسة، الطلاب، المباني، التجهيزات المادية، الخدمات المصاحبة للعملية التعليمية والخدمات المجتمعية. وتتم عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي والتقييم الخارجي (تقييم المراجعين الخارجيين الذين يتصفوا بالاستقلالية ويتم اختيارهم من خلال الخبرات العالمية المعنية بتعزيز الجودة كلما أمكن ذلك) (28).

ومما سبق يتضح بجلاء أن مفهوم ضمان الجودة ظهر أولا كأحد منهجيات الاقتصاد في دول الغرب منذ ما يقرب من خمسين عاما فهو الرائد في مجال ضمان الجودة، وعلى المؤسسات ذات الأنشطة غير الاقتصادية العمل على الاستفادة من التجارب

والدروس المكتسبة لتطبيق الجودة في قطاع الاقتصاد ومحاولة توظيفها، فتبنى مؤسسات التعليم العالي للاستراتيجيات الناجحة في قطاع الاقتصاد وتوظيف هذه الطرق و نتائج تطبيقها لمن شأنه مساعدتها في معالجة وتقليل حدة كثير من مشكلاتها المرتبطة مثلاً بالتمويل، بانتقال الطلاب والأساتذة، بمصادقية الشهادات والمؤهلات الممنوحة.... الخ.

## 2- الفلسفات والمداخل الحاكمة لنظام ضمان الجودة.

هناك فلسفات مختلفة حكمت الاقتصاد تختلف عن الفلسفات الحاكمة للقطاعات الأخرى مثل التعليم والصحة. فإذا كان النشاط الاقتصادي خلال الخمسين سنة الماضية محكوماً بمبادئ التنظيم المؤسسي لتطوير الأداء والتنمية المهنية للعاملين بها؛ بهدف تجنب مشكلات العمل والإنتاج، فإن الفلسفة الحاكمة للقطاعات الأخرى مثل الصحة والتعليم استندت على الأخذ بمدخل يعرف Watchdog approach الذي يعتمد في المقام الأول على الرقابة الحكومية، التركيز على المؤهلات المهنية للعاملين بها، التدقيق الداخلي، ومؤخراً أضيف مصطلح الرقابة الخارجية للحفاظ على المستويات التعليمية ومواجهة مسببات الأداء المنخفض. ومن هنا فعلى مؤسسات التعليم العالي الرغبة في نجاح عمليات ضمان الجودة بها إعادة النظر في كثير من القضايا المرتبطة بفلسفة العمل القائمة بها وموجهاتها (28).

وأنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي طرحت مداخل عديدة يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبنى أحدها. فالدراسات المقارنة (7: 331-349) التي اهتمت بفحص أنظمة ضمان الجودة في دول مختلفة خلصت إلى أن هناك تبايناً في أنظمة وأوليات تقييم ضمان الجودة، ففي بريطانيا على سبيل المثال فإن أنظمة التقييم لضمان الجودة تعطى الأولوية لتقييم جودة عمليات التدريس، البحث،... الخ. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فالأولوية تعطى لتقييم الأداء وكفاءة وقدرة المؤسسة على الاستمرار في تحقيق أغراضها. في حين أنه في اليابان فإن قضية التقييم لضمان الجودة جوهرها الأساسي يبنى على حساب المؤشرات الرقمية: معدل الطلاب / الأستاذ مثلاً. (32: 127-139). ومع ذلك فهناك مدخلان أساسيان متباينان في مجال ضمان الجودة، كل منهما يحدد طرق وأنواع عمليات ضمان الجودة. المدخل الأول يعرف بـ: The intrinsic qualities of higher education ويركز هذا المدخل على القيم والمبادئ والأفكار الأساسية التي

تشكل جوهر التعليم العالي: البحث عن الحقيقة والوصول للمعرفة. فهذا المدخل يعطى الأولوية لعمليات إنتاج المعرفة وتعليم الطلاب. وإذا كان هناك من يرى أن التعليم العالي أوسع وأشمل من ذلك إلا أن أصحاب هذا المدخل يعتقدون في أن جوهر الجودة تتمثل في الجودة الأكاديمية. وبالتالي عرف أصحاب هذا المدخل بأنهم الحراس على جوهر الجودة. المدخل الثاني يعرف بالجودة الخارجية The extrinsic qualities وتتعلق بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع. فهذا المدخل يرتبط بالأدوار المتغيرة التي يتوقعها المجتمع من التعليم العالي. هذه الأدوار تتغير بتغير الأوضاع المجتمعية الحادثة عبر الزمن، مما يؤدي إلى ظهور مدى واسع من القضايا تتطلب التعامل معها باستمرار مثل: الغرض من التعليم، وسائل وأساليب خدمة المجتمع المحلي، العمليات المعقدة المرتبطة بالتدريس و التعليم والتقييم. (28)

### 3- إدارة وتنظيم عمليات ضمان الجودة.

إن مسؤولية إدارة ومتابعة عملية ضمان الجودة تتولاها هيئة مستقلة تحرص على توفير مجموعة من المعايير للجودة ذات مستوى عالمي. ومن الملاحظ أن العقد الأخير شهد نموا ملحوظا في المنظمات والهيئات المعنية بضمان الجودة كما ونوعا. فقد أشارت إحدى الدراسات المعنية بضمان جودة التعليم العالي إلى أنه يوجد حاليا على المستوى الدولي خمسين هيئة أو منظمة لها دور مرتبط بضمان جودة التعليم العالي، معظم هذه الهيئات لديها تفويض من الحكومة وتتبع نظاما محددًا من قبل الوزارة المعنية بالتعليم العالي في بلدها. أشارت الدراسة إلى أن عدد من هذه الهيئات يواجه نقداً ويستخدم مداخل تحتاج إلى إعادة نظر حتى تتمكن من استكمال باقي وظائفها المتوقعة منها (10: 1). فمنظمات الاعتماد و ضمان الجودة يتوقع منها القيام بالوظائف التالية: تعزيز ثقة أفراد المجتمع في تلبية مؤسسات التعليم العالي لمعايير الجودة والحفاظ عليها، العمل مع مؤسسات التعليم العالي لتعزيز ودعم التنمية المستمرة للجودة، توفير معلومات واضحة ومحددة للطلاب والعاملين وغيرهم حول جودة المؤسسة وتليتها لمعايير التعليم العالي، العمل مع مؤسسات التعليم العالي لتنمية وإدارة إطار عمل للمؤهلات التي تمنحها المؤسسة، تقديم النصائح حول مستويات المؤهلات الممنوحة، نشر وتبادل الخبرات الميدانية في مجال التطبيقات العملية بالمؤسسات المختلفة، إدارة عمليات مراجعة الأداء على المستوى المؤسسي والبرنامج (13: 379).



وهناك ثلاث قوى تؤثر وتتأثر بإدارة وتنظيم عملية ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي، هذه القوى هي: الحكومة، مؤسسة التعليم العالي، الأكاديميون. حددها وودهاوس في الجدول التالي:

### جدول (1)

تأثير القوى (الحكومة - المؤسسة - الأكاديميون) على نظام ضمان الجودة في العالم

القوى	الحكومة	المؤسسة	الأكاديميون	الحكومة	المؤسسة	الأكاديميون
أوروبا	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●
أمريكا	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●
المملكة المتحدة	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●
أمريكا اللاتينية	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●
البلدان النامية	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●	●●●

يتضمن الجدول السابق (24: 431) مقارنة بين تأثير الثلاث قوى في فترتين زمنية (1976-1996 م) وفي مناطق مختلفة من العالم. يلاحظ أن العلاقة خطية بين قوة وأخرى، يلاحظ كذلك أن الحكومات لعبت دورا مسيطرا ومتحكما في كثير من بلاد العالم من خلال سيطرتها على تمويل مؤسسات التعليم العالي ووضع السياسات العامة الموجهة لهذا النوع من التعليم. في أنحاء أخرى من العالم هناك تأثير أكثر توازنا بين قوة المؤسسات واهتمامات الأكاديميين. يتضح كذلك من الجدول (1) أن سيطرة الحكومات

في الدول النامية على أنظمة ضمان الجودة أقوى. ويلاحظ أن ثقافة المؤسسة التعليمية تتأثر بشكل واضح بهذه القوى وقد استدللت نتائج إحدى الدراسات على أثر تطبيق نظام التقييم والاعتماد على تغير ثقافة مؤسسات التعليم العالي (13: 24-31) بل إن Wasser (29: 47-55) أعزى في دراسته ظهور نماذج إرشادية جديدة للجامعات إلى تطبيق نظم ضمان الجودة.

#### 4- دمج مبدأ عالمية التعليم العالي في عمليات ضمان الجودة.

شهد التعليم العالي في العقد الأخير عديدا من التغيرات المتلاحقة أسقطت بعضا من المفاهيم الحاكمة واستبدلتها أو أعادت صياغتها من جديد. ومن المفاهيم التي أصبحت أكثر قبولا وانتشارا وبدأ يتزايد الاهتمام بها في مجال التعليم العالي: ما يعرف بعالمية التعليم العالي Internationalization in Higher Education. ومن الجدير بالذكر أن مفهوم العالمية ظهر كنتاج للعولمة التي هيمنت على كثير من مناشط الحياة في عالمنا المعاصر. فإذا كان البعض يرى أن في العولمة تدفقا للتكنولوجيات والاقتصاد والمعرفة والأفراد والقيم والأفكار، وانتقالها بين دول العالم المختلفة، فالعالمية في التعليم العالي تعد طريقة من الطرق التي من خلالها تستجيب الدولة لتأثير العولمة. وبالتالي فإن العلاقة بينهما ترابطية تكاملية: العولمة هي العامل المحفز بينما العالمية في التعليم العالي هي نتيجة ورد فعل ونتاج للعولمة.

ومبدأ العالمية في التعليم العالي يقوم على ثلاثة اعتبارات أساسية، أولها: أن البعد العالمي في التعليم العالي يعد مكونا رئيسا في جميع أنظمة ضمان الجودة لمؤسسات التعليم. وينطلق هذا الاعتبار من أن البعد العالمي هو جزء من رسالة الكلية / الجامعة ومن الوظائف الرئيسية لها، وأنه من العوامل التي تدرس خلال إجراءات تقييم ضمان الجودة. أما الاعتبار الثاني فيتناول أهمية تبني مبدأ تمثيل العالمية في سياسات وإجراءات وبرامج مؤسسات التعليم العالي (توافر متطلبات مواصلة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأخرى، تنظيم البحوث المشتركة بين جامعات الدول المختلفة). أما الاعتبار الثالث فيرتبط بإجراءات ضمان الجودة في حد ذاتها. فمن المتعارف عليه أن ضمان الجودة في كثير من دول العالم يتم على المستوى القومي مع أن هناك تزايدا في الاتفاق حول ضرورة استفادة أنظمة ضمان الجودة في التعليم العالي من المدخل العالمي (22: 4).

والجامعات العربية تبذل حالياً جهوداً مشهودة لمواكبة التغيرات الحادثة، وإذا كان بعض التقارير العالمية التي صنفت جامعات العالم المتقدم خلت من أي إشارة إلى جامعة عربية - ومع كل الآراء التي طرحت للدفاع عن جامعاتنا العربية - فإننا نعتقد أن الجامعة أو مؤسسة التعليم العالي العربية التي تسعى للالتحاق بركب التقدم، وتخطط من الآن لتكون في وقت قريب ضمن جامعات العالم المتميزة عليها أن تلتفت إلى مبدأ عالمية التعليم العالي. فدراسة عمليات ضمان الجودة في ضوء مبدأ العالمية يتيح الفرصة لتلك الجامعات في أن تضع خطة مستقبلية للوصول لهدفها المنشود مع الحفاظ على ثقافتها وأولويتها الخاصة. فدمج مبدأ عالمية التعليم ضمن ضمان الجودة يعد وسيلة تستطيع الجامعات العربية من خلالها تطوير أدائها وتحقيق أهدافها في أن تكون في وقت قريب ضمن جامعات العالم المتقدم. فضمن الجودة من خلال مبدأ عالمية التعليم العالي يحقق مجموعة من الأهداف منها ما يلي (17)، (18)، (22):

- 1- بناء إطار عمل مرجعي يمكن من خلاله لكل مؤسسة للتعليم العالي قياس مدى توافر البعد العالمي في جودة العمليات القائمة بها.
- 2 - مساعدة مؤسسات التعليم العالي في تقييم وتعزيز جودة العمليات القائمة بها في ضوء مبدأ العالمية.
- 3- تشجيع مؤسسات التعليم العالي على استكمال جوانب القصور بها للوصول إلى مستوى جامعات العالم المتقدم في إطار أهدافها وأغراضها وثقافتها.
- 4- زيادة الوعي بأهمية الأخذ بمبدأ العالمية في التعليم العالي.
- 5- التحولات الحادثة في أدوار ومتطلبات ضمان الجودة.

تحدد سمعة مؤسسة التعليم العالي ومكانة الشهادة التي تمنحها من خلال نظامين: الأول ويقوم على منح الشهادة من مؤسسة معروفة في مجال من مجالات المعرفة اكتسبت سمعتها عبر الزمن. هذا النظام قديم قدم التعليم العالي ذاته . فقيمة الشهادة تقدر بسمعة ومكانه المؤسسة في مجالها الأكاديمي. تطور هذا النظام فيما بعد ليظهر ما يسمى بالاعتراف المؤسسي أو البرنامجي الذي يركز على مدى تلبية النظام التعليمي لمجموعة من المعايير العالمية للتعليم العالي. يلاحظ أنه لا يوجد نظام واحد من النظامين يمكن الاعتماد عليه دون الآخر، لذا فإن الاتجاه الحالي هو ضرورة المزاجية بينهما والاستفادة



## 6- معوقات تطبيق ضمان الجودة.

تمثل ضمان الجودة إشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي، فعند تبني الجامعة لنظام وظيفي لضمان الجودة يسعى لتلبية المؤسسة لمتطلبات الجودة والاعتراف، فإن المؤسسة تواجه في هذه الحالة صعوبات مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة وما يعرف بالحرية الأكاديمية للحياة للجامعة. ونتيجة للتحديات التي واجهت التعليم العالي، فإن عددا من المؤسسات واجهت صعوبات في تكييف برامجها مع متطلبات ضمان الجودة والاعتماد (30)

إحدى الدراسات التي اهتمت بمعوقات تطبيق الجودة (21: 207-209) حددتها في: الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيق الجودة، تباين الآراء والاتجاهات بين الأكاديميين حول الجودة، تأثير الجودة التأثير الكامل بمبدأ المحاسبية، عدم وجود حد أعلى لتحقيق الجودة بل اعتبار نتائج تطبيق نظام ضمان الجودة كنقطة انطلاق لمرحلة جديدة. عدم توافر المناخ المناسب لثقافة الجودة. ومن ضمن الصعوبات التي تواجه عمليات ضمان الجودة القدرة على الانتهاء من إعداد تقرير التقييم الذاتي في الوقت المحدد وبالطريقة المناسبة، نتائج إحدى الدراسات أشارت إلى أنه من كل عشر حالات سعت إلى كتابة التقرير الذاتي (للمؤسسة أو للبرامج الأكاديمية) أربع منها (بنسبة 38.7%) لم تستكمل التقرير إما بسبب عدم التخطيط الجيد أو لعامل الوقت أو بسبب الجهد الكبير المطلوب لإنجازه (11: 62-67). هذه المعوقات وغيرها استلزمت الحاجة إلى تبني نماذج إرشادية جديدة لم يكن متعارف عليها من قبل. ونأخذ هنا على سبيل المثال المجلس القومي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم (NCATE)

National Council For Accreditation of Teacher Education فهذا المجلس منذ تأسيسه وحتى عام 2000م ارتكزت عمليات المراجعة التي كان يقوم بها لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم على ثلاثة محاور أساسية هي: ما تقدمه المؤسسة التعليمية للعملاء من خدمات، جودة البرامج المقدمة، طريقة تنفيذ البرامج. إلا أنه مع بداية عام 2000م أضافت (NCATE) محورا جديدا عرف بالنواتج (أي نتيجة العمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية التي تتقدم للاعتماد) فاعتبرت مخرجات المؤسسة التعليمية كمحور أساسي في عمليات التقييم. ولتحقيق ذلك فقد قامت (NCATE) بوضع إطارا

مفاهيمي لمعايير الاعتماد، يسمح بتقويم المؤسسة وتطوير العمل بها باستمرار، إطار العمل هذا مصمم لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم كما يوفر فرص التوجيه والتطوير لها (20: 8).

### 7- التصورات المستقبلية لضمان الجودة.

الدراسات المستقبلية لضمان الجودة تشير إلى أن المستقبل القريب ( 5 سنوات قادمة ) ستشهد تغيرات مرتبطة بثلاث قضايا حيوية هي: ثقافة الجودة Quality culture، علامة الجودة العالمية Global quality label، ضمان الجودة في إطار تطور التربية عبر القوميات Quality assurance within the growing of transnational education area. (18). دراسات أخرى أشارت إلى توقع انتشارا نمط جديدة لمواجهة عالمية التعليم العالي ظهرت بالفعل في مناطق محدودة مثل: الاعتراف المشترك. Mutual recognition. (16). وهناك من يعتقد أن المستقبل القريب سيشهد اعتماد المتعلم أو اعتماد أستاذ الجامعة بدلا من اعتماد مؤسسة التعليم العالي (23: 3). أما بالنسبة للتعليم عن بعد فإن توقعات الباحثين تشير إلى أن نظام ضمان الجودة سيفرض سلطته على التعلم عن بعد من خلال نماذج خاصة به، بل أن هذه النماذج قد بدأت تظهر بالفعل. (33: 1-19).

نخلص من هذا العرض للاتجاهات العالمية الحديثة لضمان الجودة أن عديدًا من مؤسسات التعليم العالي تبنت ضمان الجودة كمنحى ومنهج للعمل بها، وأن أنظمة ضمان الجودة تتعدد وتختلف باختلاف الغرض منها مما أدى إلى ظهور مداخل ونماذج إرشادية يمكن لمؤسسة التعليم العالي أن تتبناها. وأن ضمان الجودة ي تم من خلال عمليتي التقييم الذاتي والخارجي، وتتولى إدارة وتنظيم ضمان الجودة هيئات أو منظمات غير حكومية مستقلة تتولى وضع معايير ومؤشرات لأفضل الممارسات. وهناك دعوة إلى ضرورة الأخذ بمبدأ عالمية التعليم العالي في ضمان الجودة.

## المصادر

### أولاً، المصادر العربية

- 1- عبد الباقي، مصطفى. (2003). التخطيط لتأسيس آلية وطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بسلطنة عمان، الندوة العلمية المشتركة الأولى بعنوان 'متطلبات الجودة الشاملة بكليات التربية'، كلية التربية بالمرستاق 10-11 مايو 2003م.
- 2- عبد اللطيف، مسرة والشكيلى، جوخة (2002) إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها، ورقة عمل غير منشورة، المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة. ص 1-17.
- 3- مجلس الاعتماد (2004). الإطار الوطني للمؤهلات العلمية في سلطنة عمان. ص 1-20.
- 4- وزارة التعليم العالي (2004). التقرير الذاتي لكليات التربية. المديرية العامة لكليات التربية، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

### ثانياً، المصادر الأجنبية

- 5-Al-Bandary,M.(2002).Meeting the Challenges: The Development of Quality Assurance in Oman's Colleges of Education. Paper presented at ICET conference, July 3-7 , 2002,Amsterdam,The Netherlands.
- 6-Biggs,J.(2001).The reflective institution:Assuring and enhancing the quality of teaching and learning.Higher Education 41,221-238.
- 7-Brennan,J.and Shah.(2000).Quality assessment and institutional change: Experiences from14 countries. Higher Education 40:331-349.
- 8-Cameron-Jones,M.(2001).Memorandum: Report of progress on the quality assurance initiative for the six Colleges of Education in the Sultanate of Oman.pp1-13.

- 9-Cameron-Jones,M.(2002). **Project on the development of quality assurance with the Sultanate's colleges of education**, Final Report,July2002.
- 10-El-Khawas,Mand El-Khawass,E.(1998).Mexico's **Approach to Quality Assurance**.Center for International Higher Education ,Boston College.  
[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm)
- 11-Garner,S.and Vice.(2000).Guidelines for managing and writing a self study for accreditation ,Planning and Changing, **An Educational Leadership and Policy Journal**,Vol.31,No.1/2.62-69.
- 12-Hamp-Lyons,L.;Hood,S.andMacLennan,C.(2001).Promoting quality teaching in the tertiary context, **Higher Education Review** ,Vol.34,No.1:60-76.
- 13- Hodson, P. and Thomas, H. (2003). Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millenium or simply year 2000 compliant. **Higher Education** 45:375-387.Kluvin Academic publishers,Netherlands.
- 14-ISO 9001 Quality Assurance.(2005).**The history of quality assurance**.  
<http://www.iso9001qualityassurance.com/history.php30>
- 15-Jeliazkova,Mand Westerheijden,D.(2002).Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models, **Higher Education** 44,433-448.
- 16-Kristoffersen:D.andLindeberg;T.(2003). **Mutual Recognition:An approach to create quality assurance and international transparency for quality assurance agencies**. Paper presented at the INQAAHE 2003biennial conference"Quality and Standards-National,Regional and Global"14-17 April 2003.Dublin.  
<http://www.era.dk/www/webseite/English>
- 17-Marijik van der Wende (2005).**Quality Assurance in Higher Education**



**and the Link to Internationalisation.** University of Twente, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), The Netherlands.

<http://www.ipv.pt/millennium/wende11.htm>

18-Middlehurst, R. (2001). **Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education.** European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, Finland.

[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News12/text12.htm)

19-Miller, E. (2002). **Quality Assurance in Higher Education In the Commonwealth Caribbean.** Education Unit, Sustainable Department Inter-American Development Bank.

20-National Council for Accreditation of Teacher Education (2002)

**Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education.**

[http://www.ncate.org/2000/unit\\_stnds\\_2002.pdf](http://www.ncate.org/2000/unit_stnds_2002.pdf)

21-Newton, J. (2002). Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic departments. **Higher Education** 44, 185-212.

22-Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 1999. **Quality and Internationalisation in Higher Education.** Programme on institutional management in Higher Education. OECD Publications

23-Pond, W. (2002). Distributed Education in the 21st Century: **Implications for Quality Assurance.** Online Journal of Distance learning Administration, Vol V, Number II.

24-Roberts, V. (2001). **Global Trends in Tertiary Education Quality Assurance.** Implication for the Anglophone Caribbean. Educational Management &

Administration, SAGE Publications.Vol.29,No.4,October

25-ROSQA Document. **Guide for institutional accreditation. Part two: procedural guides for accreditation.**pp1-33.

26-ROSQA Document. **Requirements for Oman' system of quality assurance in higher education.** pp1-13.

27-Vidovich,L.(2002).Quality Assurance in Australian Higher Education: Globalization and" Steering at a distance". **Higher Education** 43:391-408.

28-Vukasovic, M. (Edt). 2002. **European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education.** TheNational Unions of Students in Europe.

<http://www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/main.html>

29-Wasser,H.(2001).The twenty-first Century University:Some reservations. **Higher Education Review**,Vol.33,No.3.p47.

30-Williams,B.(2001).The importance of being accredited.

<http://www.ncate.org/rcsources/boycega.htm>

31-Wikipedia(2005).Quality Control.  
.[http://en.wikipedia.org/wiki/Quality\\_assurance](http://en.wikipedia.org/wiki/Quality_assurance)

32-Yonezawa,A.(2002).The quality assurance system and market forces in Japanese higher education. **Higher Education** 43,127-139.

33-Young,D.(2002).Toward an effective quality assurance model of web-based learning: The perspective of academic staff. From **Online Journal of Distance Learning Administration** ,Summer Vol.5,Issuc2:1-19.  
<http://westga.edu/~distance/jmain11.html>

## الفصل الرابع

### الجودة والتميز بين الإدارة والمنهج<sup>(1)</sup>

#### ”دراسة في الأدبيات”

#### مقدمة،

من الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع أحداثه، وتتراكم معارفه، وتنوع أشكال الصراع فيه أنه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الأفراد بين بعضهم البعض أو بين المؤسسات بعضها وبعض من أجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى الخدمات .

إن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، والأمل الذي يطمحون في تحقيقه.

التميز إذن والوصول إلى أقصى درجات الجودة من أهم أسباب البقاء في حلبة السباق .. وفي عصرنا هذا يمكن القول إن البقاء للأذكى ... للتميز .

ومن بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقع خاص . فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود وتخدمه معظم القطاعات في هذا النظام التعليمي .

كما لا بد أن نؤكد مدارسنا حركات التجديد، وأن نترجم شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل حتى تلحق بركب التقدم وتجعل له على ساحته موقعا وعلى خريطته مساحة .

(1) دكتور رشدي أحمد طعيمة

## الهدف من الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الوقوف على اجابات للأسئلة الآتية في ضوء الأدبيات التربوية :

- 1- ما هي دواعي التفكير في الجودة الشاملة وطرح مفهوم التميز في نطاق التعليم ؟
  - 2- ما أهداف التربية للجودة ؟ .
  - 3- ما مؤشرات الحكم على كفاءة المدرسة وتقييمها من منظور التميز ؟ .
  - 4- ما موقع المدرسة العربية الآن من معايير الجودة ومؤشرات التميز ؟ .
  - 5- ما الأدوار المختلفة لمدير المدرسة المتميزة ؟ وما انعكاساتها على العمل المدرسي ؟
  - 6- ما الخطوات الإجرائية لتحقيق الجودة والتميز بشكل عام ؟
  - 7- ما الاستراتيجيات العامة اللازمة للجودة في التربية ؟ .
  - 8- ما ملامح المدرسة المتميزة ؟ وما المتغيرات التي تؤثر فيها وتتأثر بها ؟ .
  - 9- ما مداخل تحقيق الجودة في المناهج المدرسية ؟ .
  - 10- ما المهارات التي ينبغي تدريب المدير عليها حتى يحقق لمدرسته التميز ؟ .
  - 11- ما المعوقات التي تحول دون تحقيق التميز في كثير من مدارسنا العربية ؟ .
  - 12- ما المقترحات التي تسهم في الارتفاع بمستوى مدارسنا حتى تصل للتميز ؟ .
- ولعلنا قبل أن نتوغل في ثنايا الورقة أن نذكر بمحدود الحركة فيها . ذلك أن من خصائص أوراق العمل عادة أنها تضع الخطوط العريضة دون الخوض في تفصيلاتها . وتطرح من الأسئلة أكثر مما تجيب عنها . وأخيرا تفتح أبواب الحديث وتبادل الرأي دون الركون إلى مسلمات قاطعة أو إجابات جاهزة أو قضايا حسم الرأي فيها .
- وأخيرا فإن هذه الورقة تحاول في الكثير مما تعرضه على ما انتهت إليه الأبحاث والدراسات في مجال التميز في العملية التعليمية والإدارة على وجه الخصوص .

## مصطلح الإدارة:

يقولون في المثل : لا مشاحة في المصطلح . ولا نريد في إطار هذه الورقة أن نجاو



حدودنا فننحت مصطلحات جديدة أو نغير مصطلحات راسخ استخدامها . ولنكتف هنا ذكر أكثر العريفات شيوعا لمصطلح الإدارة :

(1) ولقد قدمت لمصطلح الإدارة تعريفات كثيرة منها :

أ- تنظيم الجهود وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكن .

ب- المعرفة السليمة لما يريد الأفراد القيام به مع التأكد من أنهم يقومون بذلك بتعيين أحسن الطرق بأقل تكلفة ممكنة .

ج- ينحصر فن الإدارة في توجيه وتنسيق ورقابة عدد من الأشخاص لإنجاز عملية محدودة أو تحقيق هدف معلوم .

د- الإدارة المدرسية هي نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة . وتهدف إلى تنظيم المدرسة وإرساء حركة العمل بها على أسس تمكنها من تحقيق رسالتها في تربية الشيء .

هـ- الإدارة المدرسية هي فن توجيه العمل واستثمار الإمكانيات المتاحة وتوفير الممكن في سبيل تحقيق أهداف المدرسة .

من هذا كله يتضح الفرق بين الإدارة العامة والتعليمية والمدرسية . فالإدارة العامة أشمل تليها التعليمية ثم المدرسية . كما يتضح أن جميع التعريفات تنص على ضرورة أهداف تسعى الإدارة لتحقيقها، وأن الإدارة فن وعلم فأما حل المشكلات والقدرة على التنظيم والتنسيق والاستعداد وقبول التجديد وتحديد رؤية مستقبلية تتعدى حدود الكائن إلى الممكن .. الحاضر إلى المستقبل . فيتمى إلى منطقة الفن في الإدارة . أما منطقة العلم فيها فتحدد انطلاقا من المقولة السائدة بأن الإدارة لا تعتمد على الموهبة وحدها وإنما هي علم من العلوم يركز على مقومات وأسس علمية انبثقت عن أبحاث ودراسات وتجارب اتبع فيها المنهج العلمي وانتهت إلى مجموعة من المبادئ والأسس والاستراتيجيات الإدارية التي تقبل التطور والتجديد في ضوء ما يصيب العلم نفسه من تطور وتجديد .

## مسوغات الجودة والتميز:

والجودة الشاملة مفهوم متعدد الأبعاد- انتقل في السنوات الأخيرة من مجال الصناعة إلى ميدان التعليم، حتى أنه مع بداية التسعينات أصبح الاهتمام بالجودة هو سمة الحوار السائد حول سياسة وإدارة التعليم . وقد ظهر هذا المفهوم كنتاج لمجموعة من العوامل والمتغيرات العالمية الجديدة التي تشكل في مجملها معالم العصر الذي نعيشه . ومن أهم هذه العوامل التكنولوجية المتقدمة والمعلوماتية والتنافسية والشراكة والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فيما يعرف بالنظام العالمي الجديد الذي يصف النظام الحالي باللاثبات والتغير المستمر والتحول الجذري.

ومن ثم أصبح على التعليم مواكبة هذه التغيرات باعتبار أن التعليم أداة تكوين الموارد البشرية، بل أصبح عليه الآن أن يساند، إن لم يكن يقود، عملية التغير في المجتمع ذلك لأنه المسئول عن تنمية الموارد البشرية المبدعة التي تستطيع أن تحدث التغير وتقوده بفعالية وابتكار، ولعل هذا ما يفسر الاهتمام المتزايد بجودة التعليم والارتفاع بمستواه في معظم دول العالم المتقدم .

وهناك أسباب أساسية تدعو التربويين إلى الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة في التعليم ويحمل الدكتوران فؤاد حلمي ونشأت فضل هذه الأسباب فيما يلي :

1. إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة، بحيث تصبح إدارة المدرسة نموذجاً لسائر المنظمات في الإدارة . وأن تتيح هذه الآلية القدرة على تحديد إنتاجية العمل سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى أداء الأفراد فيها .

2. إن النظم المدرسية بطبيعتها تميل إلى السكون والاستقرار وبالتالي يقاوم العاملون فيها التطوير والتحديث . وفي النظم التعليمية غالباً ما يتم تطوير نظم التعليم والمدارس من خارج النظام، وقد أدى ذلك إلى تدخل خبرات قد تكون غير مؤهلة أو خيرة للقيام بعمليات تطوير مؤسساتهم واستخدام النماذج الحديثة في التطوير وتطبيقاتها وأن يتخلصوا من كثير من الصفات التي تطلق عليهم مثل البيروقراطية، والجمود، والافتقار إلى الحماس، وانعدام المنافسة .

3. تشير معظم الدراسات إلى أن أغلب المشكلات الجذرية في التعليم مشكلات تنظيمية تتبع من المجتمع المدرسي، وأياً كان نوع هذه المشكلات فإيجاد حل لها يتطلب إقناع

ومشاركة العاملين في المدرسة لمواجهتها . وبدون نظام منطقي فعال لحل المشكلات، فإن مواجهة المشكلات تصبح عملية جادة أو محاولة لإيجاد حل جزئي محتمل النجاح وقابل للفشل في أكثر الحالات .

4. يتيح الأخذ بنظم الجودة الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي وتحديد المناطق التي تحتاج الى تدخل في النظام، كما أنها تساعد على وضع تطبيق المعايير التي تنبئ بحدوث الأخطاء للبحث عن أساليب لمواجهتها لمنع الخطأ قبل وقوعه، أو العمل بدون أخطاء .

أ- وهناك بعض الملامح أو التساؤلات التي قد تبين ضرورة تطبيق الجودة على المؤسسة التعليمية وهي :

أ ( ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس و الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المحلية أو المركزية، أولياء الأمور والطلاب ) .

ب ( ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة .

ج ( ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالمدرسة والحاجة إلى نظام جيد للمحاسبية على الإنتاجية .

د ( حاجة المدرسة إلى مساحة أكثر من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعات المدرسة .

هـ ( الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في المدرسة .

و ( الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية المدرسة وقدرتها .

ز ( الحاجة إلى تعزيز ثقافة مدرسية مؤيدة للتطوير والتحديث .

ح ( حاجة مجتمع المدرسة إلى إيجاد السبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه .

ط ( غموض الأهداف لدى العاملين في المدرسة ومؤسسات التعليم ( ما هو المطلوب عمله كي أكون مميزاً ؟ وما هي المتطلبات التي أحقق بها دخلاً أفضل ؟ وما هو المنتج النهائي الذي أحاسب عليه وأعمل على تحسينه ؟ ) .

## أهداف التربية للجودة:

ولتحديد أهداف التربية من أجل الجودة يمكن المواءمة مع أهداف التربية البيئية كما حددتها ندوة بلغراد وكما عرضها الدكتور ريمون العلوي فيما يلي :

- (1) الوعي : معاونة المعلم على اكتساب الوعي والحس المرهف بمعنى الجودة ومضامينها.
  - (2) المعرفة : إتاحة الفرص التعليمية للمتعلم من أجل اكتساب الخبرات المتنوعة، والتزود بفهم أساسي بالجودة ومضامينها .
  - (3) المهارات : مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات لتحديد معوقات بلوغ الجودة، والسعي لحلها .
  - (4) الاتجاهات والقيم : اكتساب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمام بالجودة، وتنمية دوافع المشاركة الإيجابية للانخراط فيها .
  - (5) المشاركة : إتاحة الفرصة للمشاركة الفعالة في العمل على حل معوقات بلوغ الجودة وعلى كافة المستويات .
  - (6) القدرة على التقويم : معاونة المتعلم على تقويم مقاييس وبرامج التربية للجودة في ضوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية والطبيعية والثقافية والنفسية والجمالية .
- ويمكن اقتراح أهداف التربية من أجل الجودة على النحو التالي :
- أ- المعرفة .

### 2- كيفية العمل ( الطريقة )

- أ- الحكمة التي تمكنتنا من تحديد الأولويات .
- ب- الشخصية التي تمكنتنا من التعاون والمثابرة واكتساب الاحترام والثقة كأعضاء في المجتمع .

### مؤشرات التميز:

وضعت مؤشرات للتميز في عدد من المؤسسات التعليمية العالمية و فيما يلي تعرض للمؤشرات التي وضعتها إدارة التربية في بنسلفانيا و فيها تم وضع مؤشرات



جودة الإنتاج تتكون من محاور يندرج تحت كل محور عدة مؤشرات . وهذه المحاور هي التقدم التربوي و تخطيط البرنامج و المسئولية، التسجيل الفوري للأداء، والمنهج والتدريس، والخدمات التي تقدم لمساعدة الطلاب (الخدمات الطلابية)، انتقاء الطلاب، بقاء الطالب، تنمية هيئة التدريس، المعلمون المتطوعون، تنمية مهارات التعامل مع الآخرين .

وتحتوي هذه المحاور على عدة مؤشرات يعرضها الدكتور مراد زيدان فيما يلي :

المؤشر الأول: أن يظهر المتعلمون تقدما نحو اكتساب الكفاءات والمهارات الأساسية التي تعزز أهدافهم التربوية .

المؤشر الثاني: تقدم المتعلمين في البرنامج التعليمي، والاستمرار في إعدادهم وتدريبهم لمستويات مهارية أخرى .

المؤشر الثالث: عملية تخطيط البرنامج التي تأخذ في اعتبارها أوضاع المجتمع سكانيا، والاحتياجات، والمصادر والاتجاهات الاقتصادية والتكنولوجية . وتشتق الخطة من الوظائف المعلنة، ويراعى في عملية التخطيط أن تكون مستمرة .

المؤشر الرابع : تقديم تقارير سنوية ومالية ومدى تأثيرها في التقدم .

المؤشر الخامس : إعداد برامج منهجية وتدرسية لتلبي حاجات الطلاب .

المؤشر السادس : المواد التعليمية .

المؤشر السابع : تنسيق الخدمات التي تقدم للطلاب وعن طرقها يحدد البرنامج احتياجات الطلاب من الخدمات الطلابية ثم توفيرها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

المؤشر الثامن : استخدام طرق مناسبة لانتقاء الطلاب .

المؤشر التاسع : بقاء الطلاب في البرامج لمدة كافية لتحقيق الأهداف التربوية

المؤشر العاشر : أن يحدد البرنامج بوضوح عنصرا ومقوما أساسيا هو تنمية هيئة التدريس لتحسين كفاءاتهم .

المؤشر الحادي عشر : تحسين فعالية المعلم .

المؤشر الثاني عشر : قدرة المعلم على التكامل مع نوعيات مختلفة من الدارسين .

أما من حيث التميز بمفهومه التربوي الخاص فتكاد تلتقي الأدبيات التربوية على أن الإدارة المتميزة هي مجموعة من الأنشطة العملية التي تهدف إلى التخلص من الأخطاء وتحسين جودة الخدمة. ويحتاج تحقيق التميز إلى :

أ - مخطط تنظيمي .

ب - آلية للتنفيذ .

ج - آلية للمراقبة والتقويم المستمر .

هذا ... وتعرض إحدى الدراسات الموسعة حول خلق المناخ الثقافي المساعد على التميز الأكاديمي عددا من المبادئ التي تعتبرها مبادئ الجودة والتميز خاصة في مجال التعليم العالي . وتبدأ الدراسة التي قدمها جان فريد ( Jan Freed ) وآخرون بتعريف مصطلح مبادئ الجودة The Quality principles (26) كالتالي :

يقصد بمبادئ الجودة فلسفة شخصية وثقافة ( أو مناخ ) تنظيمي يوظف مقاييس ومؤشرات علمية وأساليب إدارية منظمة وتأزرا كبيرا في مسيل تحقيق رسالة المؤسسة، وتتكون هذه المبادئ من تسعة مبادئ هي :

1- الرؤية، الرسالة، والتحديد المسبق للمخرجات .

2- الركون إلى أنظمة معينة .

3- القيادة التي تخلق ثقافة الجودة .

4- نمو الفرد بشكل منظم .

5- قرارات تصدر عن معلومات وحقائق .

6- تفويض إصدار القرار .

7- التأزر بين الجميع .

8- التخطيط للتغيير .

9- القيادة التي تدعم ثقافة الجودة .

ويقصد بثقافة التغيير هذا أن الأعضاء يحولون نمط تفكيرهم حول كيفية أداء العمل الحالي بهذه الصورة إلى كيفية الأداء الأفضل ويجيبون عن الأسئلة القديمة بإجابات

جديدة ومن ثم يصبح التغيير قيمة في ذاتها .. بل قيمة إيجابية وعنصر أساسي من عناصر الثقافة القائمة حيث يرتبط عليها التطوير المستمر .

والحديث عن التميز في المدرسة يعني الحديث عن نوعين من الكفاءات، الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية ونعرض فيما يلي مؤشرات الكفاءة في كل من البعدين مفصلين القول في مؤشرات الكفاءة الداخلية اذ نتناولها من مختلف أطراف العملية التعليمية .

#### أ- مؤشرات الكفاءة الداخلية :

##### (1) المعلمون :

- (1) درجاتهم الجامعية .
- (2) خبراتهم السابقة .
- (3) مدى تفاعلهم مع بعضهم البعض .
- (4) مستوى الثقافة العامة بينهم .
- (5) معدلات ترددهم على مراكز مصادر التعلم .
- (6) معدلات استخدامهم الوسائل التعليمية .
- (7) الانضباط والالتزام الشخصي والمهني .
- (8) المشاركة في مشروعات خدمة المجتمع .
- (9) المشاركة في تقييم المناهج .
- (10) المشاركة في اللجان التعليمية والعامة .
- (11) مدى إتقان المادة العلمية .
- (12) مدى مواكبتهم للجديد في تخصصاتهم .
- (13) مدى رضا الطلاب عنهم .
- (14) السرعة في إنجاز التكليفات .
- (15) القدرة على التقييم الموضوعي .

## (2) الإداريون :

- (1) إنجاز المهام بكفاءة وسرعة .
- (2) التفاعل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس ومع بعضهم البعض .
- (3) المرونة .
- (4) توفير الموارد واستثمارها بكفاءة .
- (5) القابلية للتطور .
- (6) فهم اللوائح والقوانين .
- (7) الأمانة .

## (3) الطلاب :

- (1) مدى الانتظام في الدراسة .
- (2) معدل التفاعل والمشاركة مع الزملاء والمدرسين داخل حجرة الدراسة .
- (3) معدلات التردد على مراكز مصادر التعلم .
- (4) معدلات المشاركة في الأنشطة .
- (5) التمكن من مهارات الاتصال وإدارة الحوار .
- (6) المناهج .
- (7) وضوح الأهداف وواقعيتها وإمكانية تحقيقها .
- (8) سلامة المحتوى، وحدائته وشموله .
- (9) تلبيةها لمطالب الدارسين واهتماماتهم .
- (10) إشباع رغبات أولياء الأمور ومطالب المجتمع .
- (11) الدقة العلمية وحدائتها .

## ب مؤثرات الكفاءة الخارجية:

- (1) نوعية الخريج :
- (2) إلى أي مدى يصلح الخريج من أية مرحلة للمرحلة التالية ؟



أ - خلال التعليم العام : - أي الانتقال من ( ابتدائي / إعدادي / ثانوي ) .

ب - آخر التعليم العام : - أي بعد الثانوية العامة .

(1) إلى أي مدى يصلح الخريج للدراسة الجامعية ويمتلك المهارات العامة ( لغة / ثقافة عامة / مهارات دراسية / منهج علمي ) ؟ للحياة الجامعية اللازمة .

(2) إلى أي مدى يمتلك مواصفات المواطن الصالح الذي يؤدي دوره في المجتمع باقتدار ؟

(3) إلى أي مدى يصلح للتوظيف أو العمل العام بعد الثانوية العامة؟ ( سوق العمل) .

(4) الغايات المنشودة في الإنسان العربي :

هناك شبه اتفاق على أربع غايات رئيسية لا بد أن تفي بها التربية في المجتمع المعاصر. أي مواصفات يلزم تحقيقها عند الخريج وهي :

(1) اكتساب المعرفة .

(2) التكيف مع المجتمع .

(3) تنمية الذات والقدرات الشخصية .

(4) إعداد الإنسان المعاصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة .

وهي الغايات الأربع التي وردت في تقرير اليونسكو 'التعلم ذلك الكنز الكامن' والتي صاغها التقرير كالتالي :

(1) تعلم لتعرف .

(2) تعلم لتعمل .

(3) تعلم لتكون .

(4) تعلم لتشارك الآخرين .

(2) نوعية الخريج من التعليم العربي :

في كتابه القيم 'التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة 2000 م' يذكر مركز

الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (16) أن التعليم في الإمارات كدولة عربية مثلاً يواجه اليوم تحديات رهيبة تتمثل في إعداد الأفراد لمجتمع عصر المعلومات ليكونوا قادرين على :-

1. إدارة طوفان من المعلومات .
2. إعداد رأس المال البشري الأكثر كفاءة للأسواق المعتمدة على الابتكارات العقلية .
3. إعداد الموارد البشرية اللازمة في مواجهة حالة عدم اليقين في الاقتصاد العالمي .
4. الابتكار من أجل مواكبة اقتصاد تنافسي ذي سرعة فائقة قائم على المعرفة .

### الجودة في المدرسة العربية،

السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو :- إلى أي مدى تتحقق معايير الجودة ومؤشرات التميز في المدرسة العربية الحالية ؟ وما موقع الإدارة المدرسية في ذلك ؟ .

في دراسة شاملة أجراها الدكتور فؤاد حلمي والدكتور نشأت فضل (11) لمؤشرات الجودة والتميز في المدرسة الثانوية بمصر طبقت أدوات البحث ( باستخدام أسلوب دلفاي ) على عدد من مديري المدارس الثانوية ووكلائها والمدرسين الأوائل في 27 مدرسة موزعة على محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وبني سويف وبلغ مجموع أفراد العينة 213 مدرساً أول ووكيلاً ومديراً . كان ذلك خلال العام الدراسي 1998/97م.

وقد انتهت الدراسة إجمالاً إلى أن إدارة التعليم الثانوي تتحمل الجانب الأكبر من المسؤولية عن الفجوة الموجودة باستمرار بين الأهداف المعلنة والمنشودة والواقع الفعلي خاصة على المستوى الإجرائي، فما زالت تلك الإدارة لا تشجع على الابتكار والتجديد وتعتمد على المحاولة، والخطأ والممارسات التقليدية والعادات المتوارثة والنمطية التي تفرضها طبيعة التنظيم الإداري، وغياب الدافعية والرغبة في التغيير، هذا بالإضافة إلى المشكلات الإدارية والتنظيمية التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي على المستوى التخطيطي، والتنفيذي، ومشكلات التوجيه والرقابة وقياس الأداء الفعلي ومشكلات المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها إضافة إلى غياب المداخل الإدارية الفاعلة على المستوى المدرسي .

وعلى وجه التفصيل خلصت الدراسة إلى ما يلي : -

### أولاً : مدى توافر الاشتراطات والمعايير الخاصة بمدير المدرسة :

#### (1) قدرة مدير المدرسة الثانوية على الأداء وفق نظم الجودة .

تشير استجابات أفراد العينة إلى أن فهم مدير المدرسة وإدراكه لمعايير متطلبات إدارة الجودة التعليمية وقدرته على استيعاب مفاهيمها غير متوفرة في حين يرى أغلب أفراد العينة أن القدرات الخاصة بالإنفاذ من وسائل الاتصال الفعالة متوفرة في مديري المدارس .

#### (2) متطلبات تتعلق بتوافر الصلاحيات المطلوبة لمدير المدرسة :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أن صلاحيات مدير المدرسة في اتخاذ القرار وتنفيذ المهام الإدارية والفنية التي تساعد على تحقيق الجودة لا تتوافر لمديري المدارس الثانوية، وأن أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة الثانوية غير متاح، وأنه لا توجد آلية للاستفادة من جهود الأفراد خارج المدرسة في المهام والأعمال المدرسية .

وهذه الآراء تشير إلى أن المدرسة الثانوية ما زالت تدار من خارجها ( الإدارة التعليمية الوزارة ) وأن مدير المدرسة ينفذ ما يكلف به من أعمال، وأن العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي تفتقد إلى آلية لتفعيل الاستفادة من طاقات المجتمع المحلي لصالح المدرسة الثانوية .

#### (3) التوظيف الأمثل للقدرات البشرية المتوفرة في المدرسة :-

تتفق استجابات أفراد عينة البحث على المدرسة الثانوية العامة لا تستخدم الأساليب الحديثة في التدريب والتي تتناسب ومعايير الجودة، إضافة إلى افتقار المدرسة لاستخدام معايير دقيقة لتقويم أداء العاملين فيها كما تشير استجابات أفراد العينة أيضاً إلى أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تقديم الأفكار التي تحقق الجودة غير فعالة . وهذه الآراء تشير بشدة إلى افتقار المدرسة الثانوية إلى آليات الاستخدام الأمثل للقوى البشرية المتوفرة فيها .

#### 4) التوظيف الأمثل للإمكانات المادية والبيئية :-

حماية البيئة والتي تمثل إحدى متطلبات الجودة التعليمية غير متوافرة، إضافة إلى أن دور المدرسة الثانوية في مشاركة المجتمع للحفاظ على الصحة العامة وتدعيم القيم الأخلاقية في مجتمعها المحلي متوافرة بشكل محدود . كما لا يتوافر في هذه المدارس تعبئة الجهود وتركيزها من أجل تلبية احتياجات الطلاب وتحقيقها، وهذا الأمر يوضح أن كفاءة المدرسة، منخفضة حيث إن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي تحقيق هذا الهدف .

#### 5) فاعلية نظم الرقابة على الأداء بالمدرسة :

- 1- يتفق أفراد العينة على أنه لا يتوافر في المدرسة الثانوية نظم تعمل على تحقيق الرقابة المنتظمة والدورية على العمليات في جميع مراحلها، وهو أمر يشير إلى أن هذه العمليات تدار بصورة تقليدية، بعيداً عن معايير الجودة أو الإلتقان .
- 2- تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم توفر معايير دقيقة لتقويم أداء العاملين داخل المدرسة، بالإضافة إلى عدم توفر آليات للتأكد من كفاءة التنظيم الإداري بشكل عام.

### ثانياً :- الاشتراطات والمعايير الخاصة بالمعلم :

#### 1) القدرات المطلوب توافرها في المعلم لتحقيق الجودة:

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى قصور اهتمام المعلمين بالمدراس الثانوية لملاحظة تقدم الطلاب وأعطائهم تغذية راجعة فعالة لهم، إضافة إلى انخفاض قدرتهم على توفر مناخ من الثقة و الاحترام بينهم وبين الطلاب، وتشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أن هناك قصوراً في قدرة المعلم على التعبير ومناقشة الآخرين، كما تشير إلى انخفاض شديد في قدرة المعلمين على التعامل مع التلاميذ بفاعلية .

#### 2) متطلبات الجودة المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين لمواجهة متطلبات الجودة:-

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر النمو المعرفي المتجدد لدى المعلمين .



### (3) المتطلبات الواجب توافرها في أداء المعلم لتحقيق الجودة .

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر في المعلم القدرة على القيام بدور الميسر والمناقش للطلاب داخل الفصل ولا القدرة على تقديم المشورة والنصح للطلاب، إضافة إلى غياب عمليات الإبداع في عرض المادة العلمية بصورة مشوقة وسهلة.

### ثالثاً :- الاشتراطات والمعايير الخاصة بالطلاب ،

#### (1) الصفات المطلوب توافرها في الطلاب لإمكانية تحقيق الجودة التعليمية :

تشير استجابات أغلب أفراد عينة الدراسة إلى أن البعد الخاص بإدراك الطلاب أن التعليم عملية مستمرة، لا تتوافر في طلاب المدرسة الثانوية، كما أن البعد الخاص بالتفكير الناقد لا يتوافر في الطلاب .

#### (2) أدوار تتطلب إدارة الجودة التزام الطلاب بها :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى غياب دور الطلاب كمشاركين في العملية التعليمية، مما يشير إلى أن، عمليات التعليم ما زالت تعتمد على فاعلية المعلم أكثر من فاعلية الطالب، كما توضح استجابات أغلب أفراد العينة أيضاً إلى أن البعد الخاص بدور الطلاب في المشاركة في القيادة لا يتوافر.

#### (3) مدى توافر المهارات المطلوبة للجودة التعليمية في الطلاب :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى انعدام توافر مهارات الحصول على معلومات في المجالات المختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، إضافة إلى مهارات العمل الجماعي ( العمل في فريق) لدى الطلاب .

### رابعاً ، مؤشرات فاعلية المدرسة من منظور الجودة الشاملة ،

#### (1) مؤشرات خاصة بالمعلم .

##### (أ) أدوار المعلم في القيادة واتخاذ القرار .

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أن معلمي التعليم الثانوي يستخدمون أسلوب القيادة الفردية داخل الفصل ودون مشاركة الطلاب لهم، كما توضح هذه

الاستجابات أن استقلالية المعلم غير متاحة مما يساعد في خلق مناخ تعليمي غير مناسب في اتخاذ قرارات داخل الفصل .

( ب ) استخدامات أزمته العمل بفاعلية :

تشير استجابات أفراد العينة إلى أن استخدام المعلم للمكتبة في الشهر يقل عن ثلاث زيارات . كما تشير الاستجابات إلى أن استخدام الوقت بكفاءة في إنجاز المهام في المدرسة ضعيف .

( ج ) استخدام المعلم للأدوات والتقنيات التعليمية :

تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى عدم استخدام معلمي التعليم الثانوي العام للأجهزة السمعية والبصرية في عمليات التدريس، مما يشير إلى استمرارية التدريس في معظم المدارس اعتماداً على الشرح السبوري للمواد الدراسية .

( د ) التزام المعلم بالواجبات المهنية :

تشير استجابات معظم أفراد العينة إلى أنه لا يتم قيام المعلمين بتصحيح أعمال الطلاب وتنفيذ المهام الإدارية الخاصة بهم أثناء العام الدراسي، وهو أمر يتفق تماماً مع إلغاء دور المعلم في تقييم الطلاب أثناء العام الدراسي، كما تشير استجابات بعضهم إلى أن الالتزام الوظيفي والمشاركة في حياة المدرسة تتوافر في العاملين إلى حد ما .

( هـ ) المؤشرات الخاصة بالتوافق بين الأهداف الشخصية والمؤسسية :

تشير استجابات معظم أفراد العينة أنه لا يوجد توافق بين الأهداف الشخصية للمعلمين والأهداف المؤسسية والمتمثلة في ( معدل الإنجاز، صورة الإنجاز، ثبات هيئة التدريس ) . يبدو أن المناخ العام المتوافر حالياً في المدارس الثانوية، قد أدى إلى هذه الفجوة وخاصة في ظل الاتهامات الشديدة الموجهة للمعلمين، في مجال الدروس الخصوصية ( مافيا الدروس الخصوصية وما شابه ذلك ) — قد أدى إلى هذا التعارض، وهو أمر جدير بالبحث عن أسبابه وطرق تقليل هذه الفجوة .

كما أوضحت استجابات أغلب أفراد العينة أنه لا تتوافر في المعلم القدرة على الاستفادة من الخبرات المتوافرة لدى معلمي المدرسة لتحسين إنتاجية المدرسة، وهو أمر يشير إلى نزوع المعلمين إلى الفردية واختزان الخبرة كأمر شخصي .

## (2) مؤشرات فاعلية التنظيم :

- أ- تتفق استجابات معظم أفراد العينة على أنه لا يتم التوظيف الأمثل للقوى البشرية في مجال العمليات، وأن العمل يتم طبقاً للنظم التقليدية للوظائف .
- ب- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر استخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات في المدارس . كما تشير الآراء إلى غياب النظم الإدارية المتطورة للمعلومات.
- ج- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا يتوافر نظام للإفادة من النتائج لتحسين الأداء، كما أن التأكيد على الأهداف وتوضيحها لا يتم في الغالب من خلال تقارير المتابعة، التغذية الراجعة، والتصويبات .
- د- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى أنه لا تتوافر متطلبات ممارسة الطلاب للأنشطة المدرسية المختلفة . أما عن مرافق المدرسة فيتنفق البعض على أنها مناسبة إلى حد ما .

## (3) مؤشرات خاصة بالطلاب ( الزمن المتاح للدراسة ) :

- يختلف أفراد العينة حول عدد الأسابيع الفعلية التي يتلقاها الطالب في السنة الدراسية فترى 67.6 % من أفراد العينة أن العام الدراسي يتراوح ما بين 25 - 32 أسبوع - علماً بأن القرارات المنظمة للعمل تتضمن أن العمل 32 أسبوع في العام .
- أما عن استخدام الطلاب للمكتبة وإمكانية الاستفادة منها كمصدر أساسي من مصادر التعليم قد أشارت استجابات نصف أفراد العينة إلى أن الطلاب لا يترددون عليها ولا يعطون اهتماماً بزيارة المكتبة .
- وتؤكد استجابات العينة على انخفاض ممارسة الطلاب للأنشطة اللاصفية حيث يتفق معظم أفراد العينة على أنه لا يتوافر للطلاب الفرصة لممارسة الأنشطة اللاصفية .

## (4) كفاية المعدلات التعليمية :

- تشير استجابات أغلب أفراد العينة إلى وجود اتفاق فيما بينهم على أن نصيب معلمي التعليم الثانوي العام من الطلاب يقل عن 20 طالباً، كما تشير استجابات 23.5 % أيضاً إلى أنه في بعض المدارس يقدر هذا المعدل بأكثر من 30 طالباً لكل معلم . كما

توضح استجابات 45٪ من إجمالي أفراد العينة إلى أن نسبة الهيئة غير التدريسية (الإداريين) إلى الطلاب تقدر بحوالي إداري لكل 20:40 طالباً .

#### 5) كفاءة المدرسة في تزويد الطلاب بالمواد التعليمية وتقييم إنجازاتها :

أ- يتفق 76.5٪ من أفراد العينة على انخفاض كفاءة وفاعلية أساليب التقويم والقياس المتبعة داخل المدارس الثانوية العامة، حيث تعتمد أساليب التقويم على التقويم النهائي فقط . وتفتقد إلى التقويم المستمر، مما يضعف من فاعلية التقويم، إضافة إلى تراخي المدارس في إبلاغ أولياء الأمور عن إنجازات أبنائهم الدراسية .

ب- تشير استجابات 47٪ من أفراد العينة إلى انخفاض المدرسة الثانوية العامة في إمداد وتزويد الطلاب بالمواد التعليمية اللازمة لفاعلية ونجاح العملية التعليمية .

#### خامساً، المؤشرات العامة للجودة في المدرسة الثانوية :

باحتساب مجمل تقديرات المؤشرات التي تحققت في كل مدرسة للوقوف بشكل عام على مدى تحقق اشتراطات الجودة فيها، تشير إلى أن الاشتراطات الواجب توافرها في المدرسة الثانوية تتحقق بنسبة 56٪ من إجمالي استجابات أفراد العينة، في حين تتفق استجابات 77٪ من إجمالي أفراد العينة على أن هذه الاشتراطات تتحقق إلى حد ما، كما يتفق 17.4٪ منهم على أنها لا تتحقق في المدرسة الثانوية العامة هذه الاشتراطات .

#### سادساً، الجودة ومؤشرات التحصيل الدراسي :

تعد تقديرات التحصيل الدراسي إحدى المؤشرات المستخدمة في تحديد الكفاءة والإنتاجية للمدرسة، ويثار حول هذه المؤشرات جدل خاصة في هذه الأوانه التي يعتمد الطلاب فيها على الدروس الخصوصية لتحسين تقديراتهم، إضافة إلى النمط التقليدي للامتحانات القائم على الاسترجاع، مما أدى إلى الجدل القائم حول دور المدرسة الغائب في عمليات التربية والتنشئة والتعليم.

#### أدوار ومهام إدارية :

إن التميز في الإدارة لم يعد ترفاً أو أمراً ثانوياً نسعد به إن تحقق، ونأسى عليه إن



فقدناه. بل أضحي ضرورة من ضرورات العصر ومطلباً أساسياً بل مقوماً لا غنى عنه من مقومات الاستمرار في أداء المهام في هذا العصر . ولهذا التميز شقان : يتوفر ثانيهما إن توفر أولهما . إن التميز في الإدارة يعني القيام بمهام جديدة وتأكيد المهام الحالية التي تمشى مع سابقتها والتي تدفع حركة العمل نحو التميز .

وهنا يأتي الشق الثاني من قضية التميز ألا وهو انعكاساته على العمل المدرسي بمختلف جوانبه . فصلاح المؤسسة يتوقف، بعد الله، على صلاح قيادتها . بمثل ما أن الخلل فيها يرجع إلى ما يصيب هذه القيادات ذاتها من خلل . وقدما قيل في المثل الصيني: "أول ما يفسد في السمكة رأسها" .

وتجمل بعض الدراسات المهام الإدارية العامة التي ينبغي على المدير القيام بها في خمس مهام رئيسية هي :

- (1) معرفة ما يريد حدوثه وتوفير الأسباب لإحداثه .
- (2) ممارسة الإدارة المستولة للمصادر المادية والبشرية وتوجيهها لخدمة الأغراض المنشودة.
- (3) العمل على زيادة الكفاءة في العمل وتحسينه بصورة مستمرة .
- (4) العمل على خلق مناخ موات لحفز العاملين على بذل أقصى جهودهم .
- (5) تحمل مسئولية أداء الوحدة التي يتولى إدارتها .

ولقد قدم الدكتور محمد منير مرسي تصوراً تفصيلياً للمهارات الفنية الضرورية لمدير المدرسة مصنفة تحت ستة محاور ( الملحق 14 ) . بينما يفصل الدكتور أحمد إسماعيل حجي هذه المهارات تحت مصطلح الكفاءات مصنفاً إياها تحت أحد عشر محورا ( الملحق 1 ) .

أما تصورنا للأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها مدير مدرسة متميزة فنجملها فيما يلي :

- 1 - تحقيق الإثراء العلمي للمعلمين (مشاغل، حلقات نقاشية، مواسم ثقافية) .
- 2- توفير الإمكانيات اللازمة لاستخدام الوسائل والتقنيات التربوية .
- 3- تشجيع المعلمين على توظيف مراكز مصادر التعليم وتذليل الصعوبات .
- 4- وضع برنامج لرعاية الطلبة الموهوبين ومتابعة تنفيذه .

- 5- وضع برنامج لرعاية الطلاب الضعاف والمتخلفين .
- 6- حث المعلمين على إجراء البحوث العلمية وتوفير متطلباتها .
- 7- تقدير جهود المعلمين المتميزين والتعبير عن ذلك أمام الطلاب حتى يزدادوا احتراماً وتقديراً لهم
- 8- وضع معايير لأساليب الأداء وأشكال التعامل بين الهيئة التدريسية والإدارية والطلاب .
- 9- متابعة تنفيذ المناهج الدراسية بين المعلمين وتقويمهم لها مما ينمي لديهم الإحساس بالمشاركة.
- 10 - إجراء دراسة تقويم ذاتي في نهاية العام الدراسي يستعرض فيه جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي مقدماً بعض المقترحات المناسبة .
- 11- تشجيع العمل الجماعي بين كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب مما ينمي لديهم روح الفريق
- 12- تفعيل دور المعلم الأول وتزويده بالصلاحيات التي تساعد على أداء دوره بكفاءة .
- 13- تفويض السلطات وعدم الاستئثار بها .
- 14- تطوير أساليب التقويم وتمكين المعلمين من تطبيق الاتجاهات الجديدة في ذلك .
- 15- التوجيه العام للأنشطة الطلابية بالشكل الذي يحقق أكبر قدر من فعاليتها .
- 16- اليقظة لكافة التكتلات التي تأخذ شكل الشلل حتى لا يصاب الجهاز الإداري بالشلل ..
- 17- وضع خطة لمساعدة المعلمين على إنجاز الأعمال الإدارية المطلوبة منهم حتى لا تشكل كثرتها عبئاً عليهم مما ينعكس بدوره على فاعليتهم .
- 18- تحديث الجوانب الإدارية والتعليمية باستخدام الحاسوب والإنترنت وغيرها من تقنيات حديثة.
- 19- الإشراف العام على المختبرات والتأكد من تلبية متطلبات العملية التعليمية .
- 20- ترشيد استخدام المصادر العلمية والفنية والمادية المتاحة والعمل على زيادتها .

- 21- التعبير عن فلسفة المدرسة واتجاهاتها وقضاياها أمام المجتمع الخارجي والعمل على عرض صورة مشرقة لها .
- 22- تمثيل المدرسة في المجالس واللجان التعليمية والمجتمعية وأداء مسئولياته فيها على نحو يشجع الآخرين على الاقتداء به .
- 23- تحقيق التكامل بين الأداء التدريسي للمعلمين وبين ملاحظات الموجهين .
- 24- مساعدة أولياء الأمور على المتابعة الجيدة والمتواصلة لأبنائهم .
- 25- تحديد متطلبات الدراسة أو العمل في المراحل التالية للمرحلة التعليمية التي يدير مدرستها والعمل على تهيئة الطلاب لها .
- 26- الموازنة بين كم الخرجين ومستويات أدائهم .
- 27- التقويم الموضوعي للمعلمين والعمل على استقطاب المتميزين منهم .
- 28- القدرة على التصرف في المواقف غير المتوقعة والمشكلات المفاجئة .
- 29- تقديم الإرشاد النفسي اللازم للطلاب ذوي الحاجة لذلك .
- 30- مساعدة الطلاب على التوجيه المهني في مستقبل حياتهم .
- 31- مواجهة أشكال الانحراف في السلوك الطلابي بحكمة .

### خطوات السير نحو الجودة والتميز:

- تتفق الدراسات السابقة على أن هناك مجموعة من الخطوات التنفيذية للأخذ بنظم الجودة في الإدارة التعليمية وهي :-
- 1- الفهم العميق لإدراك فلسفة الجودة ونطاقها .
  - 2- التفهم والتلازم الذهني لفلسفة التغير المستمر ومتطلباته .
  - 3- وضع القيم المستهدفة للجودة وبرامج تنفيذها وبرامج وأساليب المراقبة التنظيمية للتأكد من تحقق القيم والأهداف .
  - 4- تطوير نظام جودة شامل يتضمن سياسة الجودة، خطة استراتيجية للجودة، خطة تنفيذية، خطة تدريبية التنظيم والهياكل، الخطوات للأداء الصحيح.
  - 5- إعداد الأفراد للتغير، وتزويدهم بقيم ثقافة الجودة، تدريب الأفراد للعمل كفريق .

- 6- اكتساب القدرات الخاصة لمواجهة الأسباب الجذرية للمشكلات والتدريب على خطوات الأداء التصحيحي باستخدام (خطط - أفعل - ادرس - نفذ). (Plan/Do/study/Act).
  - 7- اختيار خطط التطوير والتحسين المستمر لإدارتها باستخدام خطوات الأداء التصحيحي.
  - 8- دعم الاستراتيجيات التي يقدمها القادة لتحقيق الجودة الشاملة .
  - 9- من خلال التغذية المرتدة من النظام يتم تطوير المشاركة الإيجابية للعاملين بناء على المعلومات العميقة والدقيقة عن أدائهم وكفاياتهم .
- كما تضمنت الدراسات السابقة مجموعة من المعايير الواجب مراعاتها عند تطبيق نظم الجودة في التعليم

وتعد خطة الم فكر الأمريكي ديمينج نحو تحقيق إدارة تتميز بالجودة والتميز من أشهر ما قُدم في هذا المجال . ويرى ديمينج أن واجب الإدارة ليس فقط تقرير الهدف ولكن أيضاً إدارة النظام لتحقيق هذا الهدف.

ويرى أن الإدارة التقليدية لا تستطيع الحصول على الأفضل من أى نظام، فالإدارة التقليدية تكون لكل عملية في النظام بعدا تنافس فيه وتجعل كل واحدة تؤدي إلى الأفضل فرديا .

لكن الطرق الجديدة تتطلب أن تدار كل عملية لكي يؤدي النظام ككل As a Whole أداء أفضل

ولا يمكن القول بأنه مادام كل جزء يؤدي أفضل فإن الكل سيكون أفضل . ولنتصور فرقة موسيقية يسعى كل عازف فيها إلى أن يظهر أفضل ما عنده أكثر مما يعزفون جميعا معا لإظهار قدرة الأوركستر . ليست المشكلة في إدارة النظام عند ديمينج هي كيف تؤدي كل عملية عملها بل كيف يعمل الجميع معا Together مرة ثانية. إن ما هو مطلوب هو تغيير التفكير .

وفي ضوء هذا الفكر وضع ديمينج أربعة عشر مبدأ لإدارة جودة شاملة، يعرضها الدكتور أحمد حجي (1) فيما يلي :

- 1- ضع هدفا ثابتا Create constancy purpose وانشره بين العاملين كلهم . إذ يجب أن يكون هناك أهداف طويلة المدى ويعرفها كل عضو في المنظمة ويمكنهم فهمها بشرط أن يكون للهدف معنى، ويتصل بالمستقبل .



- 2- تعلم الفلسفة الجديدة Learn the new philosophy اهتمت الفلسفة التقليدية بالمنافسة، لكن الفلسفة الجديدة تقوم على التعاون داخل المنظمة، حتى يستطيع كل فرد أن يكسب . ولكي يتحقق ذلك فإنه ينبغي أن يكون هناك تحديد لما يحتاجه وينبغي تحقيقه، بما يعنيه ذلك من معرفة، ومعرفة كيف يتحقق . وينبغي أن يعرف ذلك كل أعضاء المؤسسة .
- 3- توقف عن التفتيش النهائي واجعل هدف التفتيش تحسين العمليات وتخفيض التكلفة Cease dependence on the mass inspection والتفتيش لا يضيف جودة. إنه يقرر ما إذا كانت هناك جودة أم لا كما أنه لا يمكن من التغير . وللتفتيش والقائمين به عيوبه وعيوبهم، ولذلك ينبغي أن يكون هدف عملية التفتيش هو التحسين والتجويد.
- 4- خذ في اعتبارك التكاليف الكلية : Don't buy on price tag alone فشراء الأشياء الأرخص قد يرفع غالبا التكلفة الحقيقية، إذ إن تكلفة أي شيء ليست سعر شرائه فقط، لكن يضاف إليها ما سيتم إنفاقه عليه للصيانة والإصلاح .
- 5- حُسن باستمرار كل عملية Improve constantly every process وإذا ما تم القيام بتحسين كلي دون متابعة النجاح، سوف يترتب على ذلك مشكلات . والتحسين المستمر يعد الطريق للتوقف عن التفتيش الكلي .
- 6- أسس تدريباً للمهارات Institute training for skills ويؤكد ديمينج على أن جانبا من هذا التدريب يكون عن كيفية أداء العمل، والجانب الآخر عن سبب أداؤه . وما لم يعرف جميع الأفراد سبب أداؤهم للأعمال فلن يقوموا بأدائها على الوجه المرجو .
- 7- أسس القيادة Instiute leadership وينبغي أن تحل القيادة محل الإشراف . ويتساءل ديمينج عما ينبغي أن تقوم به القيادة، ويجيب أن تساعد الناس، كل الناس، على أداء أفضل عمل، والتعرف على قدراتهم المختلفة وإمكاناتهم وطموحاتهم .
- 8- ابعد الخوف Drive out fear وابن الثقة، إذ إن إبعاد الخوف يولد الثقة . إن قيادة مؤسسة مع التركيز على تحسين العمل يتطلب مجموعة مختلفة من القيم والاتجاهات والعلاقات أكثر من قيادتها مع التركيز على الضبط والرقابة، وقد أصر ديمينج على أن كل فرد في المؤسسة ينبغي أن يتعامل بإحساس أساسه الثقة المتبادلة والاحترام .

9- اكسر الحواجز بين أفراد الهيئة العاملة Break down barriers between staff areas  
إن كل شئ يعتبر نظاما، وينبغي أن ينظم لأفضل أداء كلى، وذلك يتطلب أن يتعاون كل جزء في النظام لفائدة النظام . ولا ينبغي أن يتنافس كل قسم مع غيره لمصلحة نفسه .

10 - استبعد الشعارات والتحريض Eliminate slogans exhortations and targets  
يهتم ديمينج بطرح تساؤلات مثل : بأي أسلوب يمكن تحقيق الهدف ؟، وكيف ستقوم بزيادة الإنتاج ؟ إن هذه الخطوة لا تتفق مع توجيه اللوم إلى العاملين لنقص الجودة وذلك أن تحقيقها والنجاح في يدهم تماما .

11- استبعد الأهداف أو الحصص العددية Eliminate numerical goals and quotas وفى  
نظام لإدارة الجودة فإن كل فرد على وعى بأن المنتج الكفء ينبغي أن يتج بما يرضى متطلبات العمل، وأن النوعية ينبغي أن تكون ذات أهمية عن الكم .

12- أزل الحواجز من أجل الابتهاج في العمل Remove Barriers to Joy in work  
ويعنى ذلك عند ديمينج نظام التقدير الذى يرتب الناس ويخلق المنافسة والصراع، والهدف من إزالة مثل هذه الحواجز ترك الناس يشعرون بالزهو ويفرحون في عملهم أكثر من ترتيبهم ودرجاتهم .

13- شجع التعليم والتحسين الذاتى لكل فرد Institute education and self  
Improvement يهتم التدريب بمهارات محددة نحتاجها لأداء أعمال محددة . والتعليم يختص - من وجهة نظر ديمينج - بأي شئ يحافظ على نمو وتطور عقليات الناس . ويرى ديمينج أنه لا يمكن لأي مؤسسة الاستمرار بأفراد جيدين ؛ إنهم يحتاجون إلى أشخاص يستمرون في التحسن .

14- أكمل التحول Accomplish the transformation لا بد من الاعتماد والتعاون . وأن يقوم كل فرد باستغلال ما يعرفه لتحقيق هدف المنظمة .

ويرى ديمينج أنه بينما أن كل فرد يحتاج إلى معرفة النقاط الأربع عشرة، يعتمد الوصول إلى نظام لإدارة الجودة على الإدارة العليا .

إضافة إلى ذلك فإن هناك عددا من الأسئلة التي نرى أنه ينبغي على المديرين الإجابة عنها قبل البدء في خطوات السير نحو الجودة في مؤسساتهم. هذه الأسئلة هي:

1. إن المؤسسة التعليمية منظومة متكاملة ذات مستويات مختلفة في مكوناتها، إلى أي مدى يعرف العاملون في كل مستوى أهداف المستوى الآخر وطبيعة عمله؟ وإلى أي مدى تنسق هذه الأهداف مع بعضها البعض؟ وما مدى ثباتها في مختلف المستويات؟
2. ما نوع التنسيق الذي يجرى المستويات المختلفة؟ وإلى أي مدى نعزو النجاح في أي مستوى لما بينه وبين غيره من تنسيق؟ .
3. إلى أي مدى يمكن التأكد من أن العاملين في كل مستوى ينشدون رضا المستفيدين؟ وما المعايير التي تحرك هؤلاء العاملين للإجادة؟
4. إلى أي مدى يستطيع كل مدير في إدارته أن يجيب عن الأسئلة التي تطرح دوماً حول طبيعة عمله؟ وما مدى قدرته على مواجهة مشكلات غير متوقعة حيث إن معدلات التغير تبدو أسرع مما نظن وتشتمل على متغيرات يصعب التنبؤ بها أحياناً؟

### استراتيجيات عامة للجودة في التربية:

تصدق النقاط الأربع عشرة السابقة عامة على مختلف قطاعات الخدمات والإنتاج. أما عن التربية على وجه الخصوص فهناك وسائل لتحقيق الجودة لها اقترحتها دراسة دكتور ريمون العلولى (8) وقد استفاد في ذلك من نقاط ديمينج السابقة هذه الوسائل هي :

- 1- دراسة نظم الجودة .
- 2- تركز التربية من الجودة على مبدأ الوحدة العلمية . بمعنى أنها تستلهم المحتوى الخاص بكل علم من العلوم في تكوين نظرة كلية للجودة.
- 3- تأكيد مشاركة الأفراد والمؤسسات في تشخيص معوقات الجودة، والسعي لحلها.
- 4- التركيز على دراسة آثار عدم تطبيق الجودة حالياً في ( الزراعة، الصناعة، التجارة، وقطاعات الخدمات المختلفة) .
- 5- إبراز تعقد مشكلات عدم بلوغ الجودة وتربط المشكلات.
- 6- التربية من أجل الجودة هي تربية تمتد مدى الحياة ابتداءً بما قبل المدرسة حتى نهاية التعليم العالي ومن خلال قنوات ووسائل الإعلام .

- 7- اتخاذ البيئة المحلية للمتعلم ( المنزل - المدرسة - مصنع الحي الخ ) بيئات تعليمية .
  - 8- توجيه العناية للأنشطة العملية بهدف إكساب المتعلم خبرات مباشرة . إذ إن المتعلم يكون متعطشاً لمثل هذا النمط من الخبرات .
- يتطلب تحقيق أهداف التربية للجودة أن يكون التعليم عن الجودة ( المعلومات ) ممزوجاً بالتعليم من بيئة الجودة ( المهارات ) وبالتعليم من أجل الجودة ( المواقف والقيم ) . لذلك يلزم توفر الشروط التالية :
- 1- الخبرة المباشرة : من خلال التعامل المباشر مع البيئة ( زيارات ميدانية - بحوث يشارك الطلبة فيها بفاعلية من خلال جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي جرت دراسته في الصف وتحليل المعلومات واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات ، وهكذا يمارس الطلبة مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات .
  - 2- دراسة قضايا تتصل بالجودة : تساعد الطلبة في تفهم عناصر القضية وأسباب ظهورها، مثل مشكلات تتصل بالإدارة، المقايسة، المعايرة الخ.
  - 3- حل المشكلات : من خلال مشاركة الطلاب في مناقشة المشكلات تحول دون بلوغ الجودة وضمائنها، أو ضبطها
  - 4- إتاحة الفرصة للمشاركة : فالمشاركة يمكن أن تحقق للطلبة فوائد مثل تنمية مهارات التفكير العلمي، كالملاحظة والقياس والتمييز والتنظيم . وكذلك اكتساب مواقف وعادات مرغوبة .
- ومن الاستراتيجيات التي بدأت تشيع في مجال الجودة والتميز في التربية استراتيجية يمكن أن نطلق عليها مجازاً تقنين الجودة وهي استراتيجية ثبتت فعاليتها في حث هيئات التعليم على التميز سواء على مستوى الإدارة التعليمية أو العملية التعليمية ذاتها . وكذلك في كل من التعليم العام والجامعي . ويقصد بهذه الاستراتيجية أنها عملية منظمة مستمرة لقياس العمليات التي تجري في المؤسسة التعليمية بالمقارنة بغيرها وذلك بدعوة خبير أو حكم خارجي يقيم النشاط الداخلي للمؤسسة . وتهدف هذه العملية إلى تزويد متخذي القرار في المؤسسة التعليمية بمعايير قياس الجودة وتكلفتها ومساعدته على التعرف على الفرص والمجالات التي تكمن فيها عوامل الجودة في المؤسسة وتهدف عملية تقنين الجودة إلى الإجابة عن خمسة أسئلة هي :



( أ ) إلى أي مدى تؤدي عملنا بشكل أفضل مقارنة مع الآخرين ؟

( ب ) ما مستوى الجودة الذي ننشده لأنفسنا ؟

( ج ) من الذي وصل لهذا المستوى من الجودة وأدى " العمل بشكل أفضل " ؟

( د ) كيف وصل هؤلاء لهذا المستوى . أو كيف حققوا الجودة ؟

( هـ ) كيف تكيف ما تم عن الآخرين، ممن حققوا الجودة، لظروفنا ؟

وتعرض دراسة جيوفري . دويرتي (6) خطوات إجراء دراسات تقنين الجودة وتطبيقاتها في مجال التعليم .

هذا ... وتقرر بعض الدراسات أن من أفضل خطوات السير نحو التميز استشارة دافعية المعلمين وخلق حوافز لهم للسعي نحو الأفضل . وتقسم هذه الدراسات الحوافز إلى نوعين : داخلية ( intrinsic rewards ) وخارجية ( extrinsic rewards ) . ورد ذلك في دراسة تدماس إليس (24) . وفيها أيضا يقرر الباحث أن الحوافز الداخلية أكثر فاعلية لاستثارة المعلمين للسعي نحو التميز . ويشعر هؤلاء المعلمون أن حاجاتهم النفسية قد أشبع وأنهم يحسون بالرضا الوظيفي عندما تتوفر لهم عدة أشياء منها

(1) المشاركة في إصدار القرار .

(2) استخدام المهارات الوظيفية ذات القيمة .

(3) الشعور بالحرية والاستقلالية .

(4) توفر قدر في التحدي .

(5) التعبير عن إبداعهم وابتكاراتهم .

(6) إتاحة فرص التعليم لهم .

أما عن دور المديرين في استثارة دوافع المعلمين للسعي نحو التميز فتلخصها هذه الدراسة في ضوء نتائج عدد من الدراسات في ثلاث استراتيجيات أو سياسات هي :

(1) المشاركة في الحكم ( السلطة ) .

(2) التربية أثناء الخدمة .

### (3) التقويم المنظم والداعم .

وتعرض الدراسة للمقصود بكل منها مع ضرب أمثلة لها وبيان دورها في تنمية القيم الأخلاقية عند أعضاء هيئة التدريس واستثارة دافعتهم للتطوير .

وأخيرا تعرض لما انتهت إليه إحدى الباحثات من خلال استعراضها لنتائج البحث العلمي في مجال تطبيق مبادئ الجودة في التعليم الثانوي . إذ تقرر لثلاثين كوثن (23) أن أهم عامل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو المتغير المنظم . تقول كاثلين :

أن العامل الرئيسي ( القائد ) في إدارة الجودة الشاملة هو عمليات أو إجراءات التغير المنظم . إن المهم هنا هو تطوير المؤسسة ( التعليمية ) كمنظومة من العلاقات العضوية المتكاملة . وتوفير القدرة على التغير، وتوجيه هذه العلاقات مرات ومرات في اتجاه التحسن والتطوير كما حدده المستفيدون من المؤسسة سواء كانوا داخليين أو خارجيين .

### نموذج لمدرسة متميزة :

يعرض بير Beare وزميلاه (22) تصورا لنموذج مدرسة تحققت فيها مواصفات التميز . وقد بنى هذا النموذج في ضوء تصور الكاتب ميلز Miles وزملائه للمتغيرات التي تعد مسئولية عن إنجاح تنفيذ خطط التميز .

هذه المتغيرات ستة عشر متغيرا، أربعة منها تعد شروطا مسبقة وهذه المتغيرات

هي :

- (1) القيادة.
- (2) استقلالية المدرسة.
- (3) انسجام العاملين .
- (4) البرنامج الجيد / المناسب
- (5) المشاركة في الصلاحيات .
- (6) مكافأة العاملين .
- (7) الرؤية .

(8) السيطرة على العاملين .

(9) السيطرة على الموارد .

(10) استعداد العاملين / المبادرة.

(11) تنمية البرنامج التطوري .

(12) الشبكات الخارجية.

(13) التمكن .

(14) التنفيذ الجيد

(15) المأسسة ( بناء المؤسسات )

(16) التغير التنظيمي .

هذه المتغيرات ذاتها تتأثر ببعضها البعض وتؤثر في بعضها البعض . بمعنى آخر تتسبب في إحداث هذه متغيرات معينة . ثم تحدث هذه المتغيرات آثارا أخرى ومتغيرات أخرى، كما يبينها الجدول رقم (1) :

### الجدول رقم (1)

نموذج لإدارة المدارس المتميزة

العلاقة بين المتغيرات في التطبيق

المناهج للتغير ( مبنية على دراسة مايلز 1987)

٢	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
1	القيادة	شرط مسبق	انسجام العاملين / البرنامج الجيد والمناسب المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين الرؤيا، التمكن الشبكات الخارجية بناء المؤسسات

٢	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
2	استقلالية المدرسة	شرط مسبق	البرنامج الجيد والمناسب السيطرة على الموارد
3	انسجام العاملين	شرط مسبق (القيادة)	الرؤية
4	البرنامج الجيد والمناسب	شرط مسبق القيادة استقلالية المدرسة تنمية البرنامج التطوري	المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين
5	المشاركة في الصلاحيات	القيادة البرنامج الجيد والمناسب	استعداد العاملين / المبادرة (بناء المؤسسات)
6	مكافأة العاملين	القيادة البرنامج الجيد والمناسب	استعداد العاملين / المبادرة
7	الرؤية	القيادة استعداد العاملين السيطرة على العاملين	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة
8	السيطرة على العاملين	استقلالية المدرسة	الرؤية استعداد العاملين / المبادرة
9	السيطرة على الموارد	استقلالية المدرسة	تنمية البرنامج التطوري



٢	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
10	استعداد العاملين / المبادرة	المشاركة في الصلاحيات مكافأة العاملين الرؤيا السيطرة على العاملين الشبكات الخارجية	تنمية البرنامج / التطوري التنفيذ الجيد
11	الشبكات الخارجية	القيادة	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة / التمكن
12	التمكن	القيادة الشبكات الخارجية	تنمية البرنامج التطوري الاستخدام الجيد (بناء المؤسسات)
13	تنمية البرنامج التطوري	الرؤية السيطرة على الموارد الشبكات الخارجية استعداد العاملين / المبادرة التمكن	البرنامج الكبير والمناسب التغير التنظيمي التنفيذ الجيد
14	الاستخدام الجيد	تنمية البرنامج التطوري استعداد العاملين / المبادرة التمكن	بناء المؤسسات
15	بناء المؤسسات	القيادة	

٢	المتغير	العوامل المؤثرة فيه	العوامل المتأثرة به
		( المشاركة في الصلاحيات ) (التمكن ) الاستخدام الجيد التغيير التنظيمي	
16	التغيير التنظيمي	تنمية البرنامج التطوري	بناء المؤسسات

ومن هذا الجدول يتضح أن المتغيرات الأربعة الأولى تمثل شروطا مسبقة، وذلك لأنها (القيادة / استقلالية المدرسة / انسجام العاملين / البرنامج الجيد المناسب ) تتأثر إلى حد كبير بواسطة العاملين على مستوى المدرسة . إن كثيرا من متطلبات التنفيذ الجيد يمكن أن تأخذ مكانها لو توفر المدير الذي يملك مهارات التنفيذ، فاستقلالية المدرسة مثلا، وانسجام العاملين وجودة البرنامج ومناسبته ... هذا كل يعتمد على نوعية المدير الذي يتولى قيادة المدرسة .

ويشرح الجدول السابق نوعية العلاقات السببية بين كل متغير وآخر . وعلى سبيل

1. المشاركة في الصلاحيات (رقم 5) تحدث في ضوء نمط القيادة في المدرسة وكذلك نوع البرنامج ومناسبته . تعد هذه المشاركة نفسها مسئولة عن مدى الانسجام بين العاملين والذي يؤدي بدوره إلى مأسسة التغيير أي بناء المؤسسات في المدرسة حتى يظل التغيير رهنا بتغير الأفراد .

2. الرؤية، أي تصور المدرسة لعمليات التغير ومستقبل المدرسة، يسهم في تكوينها نوعية القيادة في المدرسة وما بين العاملين من انسجام ومدى السيطرة على هؤلاء العاملين . وهي بدورها ( الرؤية ) تساعد على تنمية البرنامج التطوري وإشاعة روح المبادرة بين العاملين وتنمية استعدادهم للتطوير .

3. وهكذا يتضح لنا أن تحقيق الجودة والتميز في المدرسة ليس أمرا عشوائيا أو مجرد عمليات تتم بالمحاولة والخطأ، وإنما يخضع لتغيرات كثيرة، منها ما يعد سببا لها (أو مؤثرا فيها ) ومنها ما يعد نتيجة لها ( أو متأثرا بها ) .

### مداخل تحقيق الجودة في المناهج:

لئن اتسعت الإستراتيجيات السابقة لتشمل مختلف مناحي الإدارة التعليمية . فإن تحقيق الجودة للمناهج الدراسية في مراحل التعليم العام يعد شرطاً أساسياً ولازماً لنجاح الجودة في المدرسة بشكل خاص وفي التعليم بشكل عام .

ولعل هذا يبرز الجانب الفني في عملية الإدارة، ويؤكد أنها ليست مجرد إصدار أوامر وقرارات تربوية قد يستفيد أو لا يستفيد منها أصحاب المستويات الإدارية الأدنى : إن الإدارة التعليمية ذات بعد أكاديمي يتعدى حدود تنظيم الهيكل الإداري إلى العناية بالمحتوى العلمي المقدم .

إن تطوير المنهج الدراسي، والعمل على توفير معايير الجودة له من أهم ما يشغل مدير المدرسة المتميزة . ولتحقيق الجودة في مناهج التعليم العام مداخل متعددة يحملها الدكتور رمون المعلولي في ضوء مسحه للدراسات السابقة في خمسة مداخل رئيسية يرى أنها الأكثر شيوعاً لتضمن مفاهيم الجودة في المناهج وهي: (8)

#### أولاً : مدخل التخصص المتعدد المتباعد ( multidisciplinarite )

ويسمى المدخل المستقل . ويكون على شكل مجموعة من التخصصات لا توجد بينها أي علاقة بينية، فالأهداف متعددة على مستوى واحد، لا وجود للتعاون والتوافق . فالتربية للجودة كمنهج دراسي يكون مستقلاً قائماً بذاته، شأنه في ذلك شأن أي مادة دراسية في خطة الدراسة . ويصلح للانتشار في التعليم العالي .

الرياضيات

الجغرافية

القانون

الطب

علم النفس

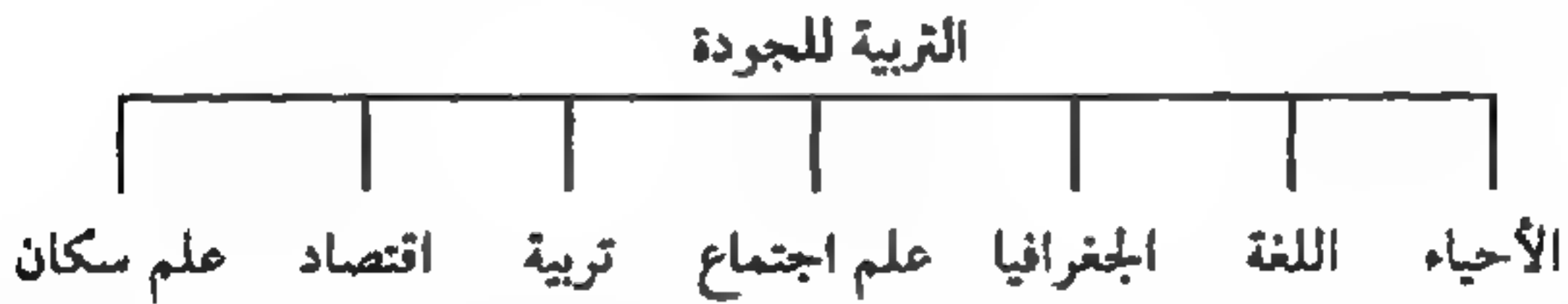
#### ثانياً : المدخل الاندماجي ( interdisciplinarite ) ويسمى التخصصي المتداخل.

ويمثله منهج متداخل، وقواعد مشتركة من الاختصاصات المترابطة، تحدد على مستوى أو دون المستوى الأعلى التراتبي مما يتيح بروز غاية .

الأهداف متعددة على مستويين، تنسيق عال من حيث المحتوى .

يهتم هذا المنهج بتضمين موضوعات الجودة في بعض المناهج الدراسية المناسبة .  
 عن طريق إدخال معلومات الجودة، أو ربط المضمون بقضايا جودة مناسبة . مثل تضمين  
 مفهوم الهدر (هدر المياه والثروات غير المتجددة ) في مقررات الجغرافية والعلوم الطبيعية  
 وعلم الاقتصاد وعلم السكان والتربية والاقتصاد المنزلي وعلم الاجتماع .  
 ومفهوم المعايرة في مقررات الفيزياء والكيمياء والجغرافية والإحصاء .  
 مفاهيم مثل الرضى، التنافس، الثقة، الرفض، المسؤولية، القرار، تدخل في مجموعة  
 من المقررات مثل التربية، علم النفس، علم الاجتماع، الفنون، الرياضة، اللغة العربية .  
 مفهوم الموارد، يمكن أن يدرج في مواد العلوم والجغرافية واللغة العربية والتربية  
 الفنية والاقتصاد المنزلي .

إن هذا المدخل لا يؤدي إلى التأثير في الوقت المخصص لدراسة مثل هذه  
 المقررات، وهنا تتاح الفرص لتكامل هذه الموضوعات بعضها ببعض .  
 إن هذا المدخل لا يؤدي إلى التأثير في الوقت المخصص لدراسة مثل هذه  
 المقررات، وهنا تتاح الفرص لتكامل هذه الموضوعات بعضها ببعض .



### ثالثاً : مدخل الوحدة : ( unit )

ويتضمن تضمين وحدة أو فصل عن الجودة في إحدى المواد الدراسية، أو توجيه  
 منهج مادة دراسية بأكمله نحو الجودة . مثلاً تضمين وحدة عن مفاهيم ضبط الوثائق  
 والمراجعة والمراقبة والتدقيق، في مقرر الم حاسبة، ومناقشة نظام القياس وأجهزة التقييس  
 في مقرر الكيمياء أو الفيزياء . أو مفاهيم المسؤولية والمردود والكفاءة واتخاذ القرارات في  
 مادة علم الاجتماع .

هذا المدخل يظهر مبدأ تكامل الخبرة وشمول المعرفة نحو الجودة وضمن الأهداف  
 التي يلزم أن تسعى التربية للجودة إلى تحقيقها.



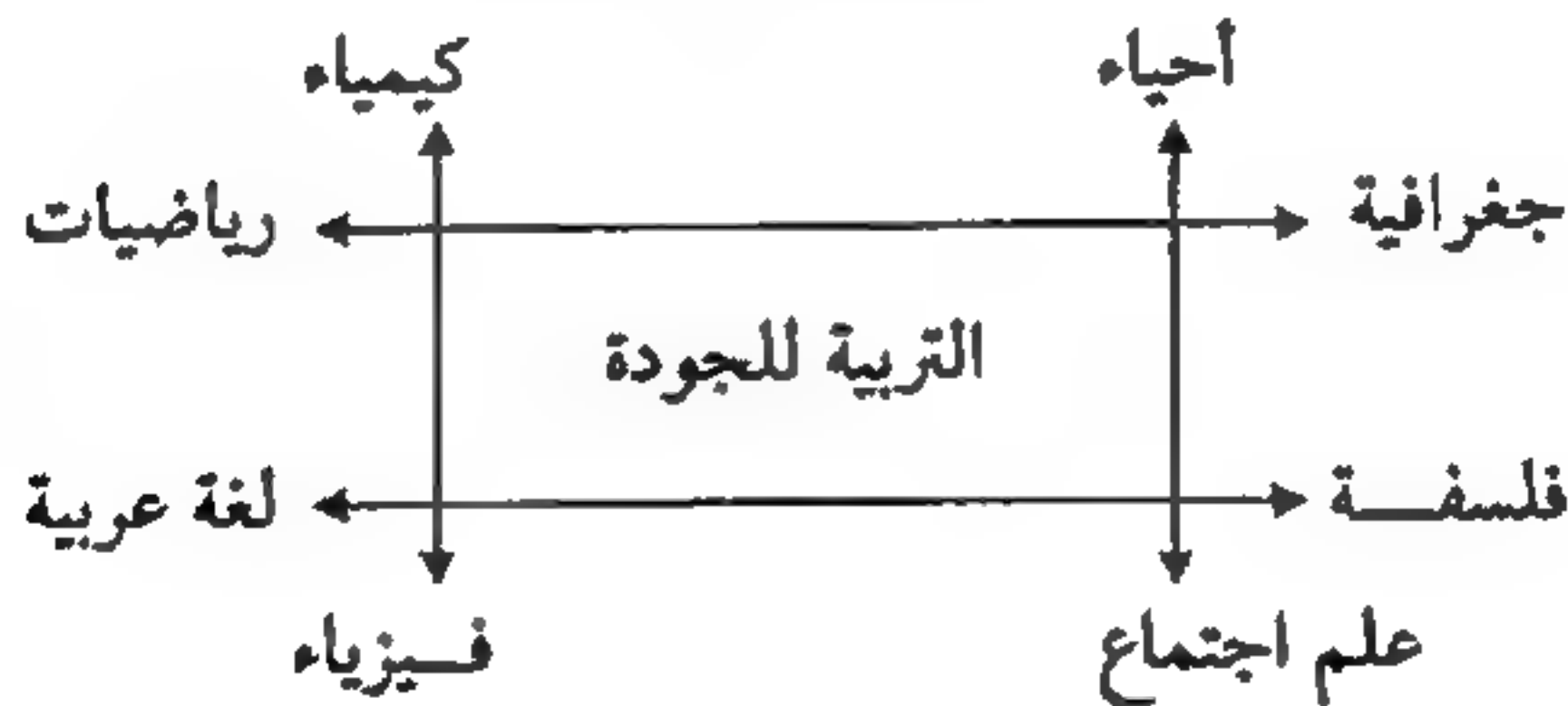
ويتم إدخال الوحدة في المقرر المخصص بعد إجراء تحليل مضامين الجودة المتوفرة في المناهج القائمة وتحديد المواضع الملائمة ونقاط الدخول المناسبة لإدخال وحدات الجودة، أو تطوير الوحدات القائمة في المنهج القائم .

**رابعاً : مدخل التسريب ( infussion ) ويسمى مدخل الدمج متعدد الفروع .**

يعتمد على إدخال أمثلة تدور حول مفاهيم الجودة، على أجزاء موجودة في المادة. والتغير الذي يمكن أن يحصل فقط في أمثلة المادة المرتبطة بالجودة في المناهج . وذلك كلما سمحت الظروف وطبيعة الموضوعات.

يحتاج هذا المدخل إلى إدراك العلاقات بين مضامين الجودة ومضامين العلوم الأخرى.

ويعد هذا المدخل منسجماً مع الأسس النفسية لتعليم مفاهيم الجودة، ويحقق ترابطها مع جميع فروع المعرفة، ولا يتطلب مدرساً متخصصاً، ويسمح بتحقيق شمولية التعلم من أجل الجودة وخاصة في المراحل التعليمية الأولى ( الروضة والمرحلة الابتدائية).

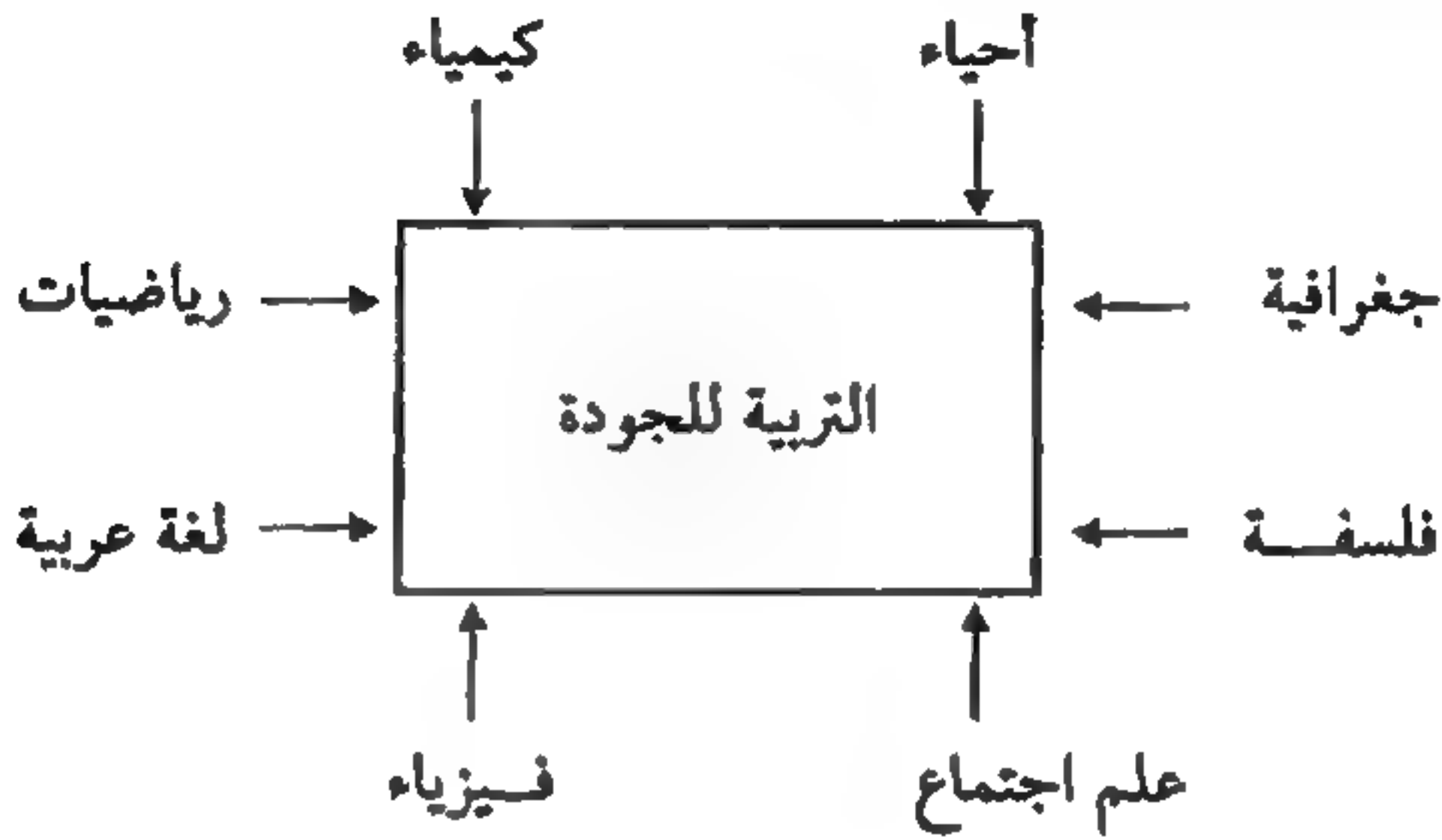


**خامساً : مدخل التخصص المتناسق المتناغم ( transdisciplinarity )**

أي تنظيم المفاهيم والمعلومات الرئيسة في مقرر واحد مستقل يسمح بالربط وتوضيح العلاقات بين المفاهيم الأساسية للجودة، كما يمكن من الانتقال من صف لآخر أعلى منه .

فهو مدخل يسمح بالتنسيق لجميع التخصصات المتداخلة في النظام التعليمي التجديدي باتباع قاعدة عامة (أدخلت عبر المستوى الأعلى وعبر تركيبة فلسفية للعلوم).

الأهداف متعددة على عدة مستويات : التنسيق موجه نحو غاية نظامية مشتركة .  
وبذلك تصبح التربية للجودة وفق هذا المدخل مقررأ مستقلاً، فيها تنسيق لجميع التخصصات المتداخلة في النظام التعليمي . ويتم تدريسه في مرحلة أو أكثر من المستويات التعليمية، ويخصص له حصصاً أسبوعية معينة. ويحدد في الجدول المدرسي . وهو يصلح كمقرر في الكليات الجامعية .



ولتوضيح أي النماذج أفضل في وضع وتطبيق منهج أو برنامج في التربية من أجل الجودة، يمكن المقارنة بينها وفق الاعتبارات التالية :

كفاءة المعلم / زيادة العبء على المنهاج / سهولة وضع المنهاج أو تطويره /  
التوافق مع المستوى العمري للمتعلم / التقويم / الكلفة .

وبشكل إجرائي يطرح الباحث عدداً من الخطوات التي يمكن من خلالها إدخال مفاهيم الجودة في المناهج التعليمية، وهي :

- 1- تحديد من هم المستهدفون بهذه الخدمة ( التعليم ) .
- 2- تحديد أهداف التربية من أجل الجودة .
- 3- تحديد مسوغات ومبررات التربية من أجل الجودة .
- 4- تحديد مضامين ومجالات ومفاهيم الجودة لتعديل المناهج .

- 5- اختيار المداخل ( الاستراتيجيات ) المناسبة لإدخال مفاهيم ومبادئ وقواعد الجودة في المناهج .
- 6- تحليل مضامين الكتب وضبطها .
- 7- تصميم المناهج وفق المدخلات المعتمدة .
- 8- التقويم الأولي .
- 9- التجريب النهائي .
- 10- تحليل النتائج وتقويمها.

### ميثاق التعامل الإداري

يسر الله لي أن أتولى بعض المسؤوليات الإدارية في الجامعات العربية . وقيادة خمس كليات للتربية في دول عربية ثلاث ( مصر، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان). وفي كل منها كانت تحكمنا مجموعة من المبادئ الإدارية التي تمثل ميثاقا للتعامل بيننا .

### التدريب على مهارات إدارة الجودة والتميز.

لكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المدرسة لابد من تنمية استراتيجيات التنفيذ وأن تنبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها، حيث إن المدرسة هي المسئولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها، وذلك على اعتبار أن التغيير يجب أن يحدث من داخل المدرسة، ولا يفرض عليها وبالتالي فإن نجاح استراتيجيات التنفيذ تعتمد بشكل أساسي على معرفة ومهارات القائمين على التنفيذ خاصة مدير / ناظر المدرسة والمعلمين والإداريين، فيما يتعلق بإدارة التغير وتنمية استراتيجيات التنفيذ، وكيفية إحداث التطوير التنظيمي في المدرسة وغير ذلك من مهارات إدارة التغير التربوي .

ويتطلب الأمر عناية خاصة بتدريب مديري المدارس ونظاتها وأيضاً المعلمين الأوائل على كيفية إدارة التغير في مدارسهم . ويجمل الدكتور أمين النبوي المهارات المطلوبة للإداريين والمعلمين لزيادة قدراتهم على إدارة التغير وتنمية استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة فيما يلي (2) :

1. مهارات التخطيط وتنمية القوى البشرية الموجودة بالمدرسة .

2. مهارات إدارة الصراع .
3. مهارات إدارة الميزانية وتخصيص الموارد .
4. مهارات تحليل السياق المدرسي والمناخ السائد فيها .
5. مهارات القيادة .
6. مهارات توليد الحلول البديلة والمفاضلة بين البدائل .
7. مهارات المخاطرة .
8. مهارات تنفيذ وإدارة التجديد التربوي .
9. مهارات استخدام التنظيم غير الرسمي في المدرسة .
10. مهارات إدارة الوقت وإدارة الاجتماعات .
11. مهارات تطبيق أو تحويل النظرية أو ( الرؤية ) إلى وقع فعلي .
12. مهارات التقويم المستمر لعمليات التنفيذ .
13. مهارات البحث، والقدرة على تطويره واستخدامه والاستفادة به في إدارة التغيير .
14. مهارات فتح قنوات اتصال فعالة داخل المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحيطة .
15. مهارات استشراف المستقبل وكيفية انعكاسه على المدرسة وأدوارها المتغيرة .
16. مهارات الإدارة الذاتية .
17. مهارات وضع معايير الأداء وأنماط السلوك العام .

وبينما تعرضها دراسات أخرى تحت عناقيد يشتمل كل منها على عدد من المهارات التفصيلية، كما يلي :

Designing	(1) التصميم
Implementing	(2) التنفيذ
Evaluating school climate	(3) تقويم المناخ المدرسي
Building support	(4) دعم المدرسة وبناء رصيدها
Developing school curriculum	(5) إعداد المنهج المدرسي



Instructional management	(6) الإدارة التعليمية
Self evaluation	(7) التقويم الذاتي
Staff development	(8) إعداد وتنمية عضو هيئة التدريس
Allocating sources	(9) إدارة الموارد
Educational research	(10) البحث التربوي
Evaluation	(11) التقويم
Planning	(12) التخطيط

### مقترحات للتمييز :

1. تمثل إدارة الجودة طريقة حياة جديدة داخل المدرسة حيث ينظر إلى التنظيم المدرسي على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المدخلات إلى المخرجات مارة بالعمليات الداخلية . ومن ثم نوصي بتطبيق هذا النوع من الإدارة بما يتطلبه من برامج تدريبية للمديرين والمدرسين الأوائل وبما يستلزمه من إعداد أدوات .
2. تطوير نظم اختيار مديري المدارس وأساليب تقويمهم بما يضمن تولي هذه المسئولة لمن لديه الرغبة في التطوير والتحديث والقدرة على ذلك .
3. التفكير في شيوع أسلوب الإدارة الذاتية لمديري المدارس وتفويضهم من السلطان ما يضمن مواكبتهم للجديد، وارتفاع مستوى أدائهم واتخاذهم القرارات المناسبة دون إبطاء .
4. تفويض المعلمين الأوائل بعض السلطات التي تمكنهم من ممارسة الإدارة والتدريب عليها بما يخفف الأعباء الإدارية عن مديري المدارس، ويكون كادرا إداريا احتياطيا.
5. تنظيم الدورات التدريبية المستمرة لكافة المشتغلين بالإدارة التربوية بما في ذلك المعلمون، وتحديث معلوماتهم سواء من حيث المادة العلمية التي تخصصوا في تدريسها أو من حيث المفاهيم التربوية أو الثقافة العامة .

6. الدراسة المستمرة لمعوقات التحديث والعمل على حل المشكلات المتجددة التي تحول دون تحقيق التميز .
7. تشجيع المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والتحرر من الأشكال التقليدية في الأداء التدريسي والذي يعتمد على الإلقاء فقط .
8. إجراء دراسة علمية جادة لمتطلبات النجاح في مراحل التعليم العام وتحقيق أهداف كل مرحلة منه وترجمة هذه المتطلبات إلى تكاليفات تؤدي في المراحل السابقة مما يهيئ التلميذ بكفاءة لها .
9. بناء جسر حقيقي بين المدرسة الثانوية والتعليم العالي وتزويد طلاب هذه المدرسة بالمهارات اللازمة للنجاح في التعليم العالي سواء أكانت مهارات دراسية أو لغوية أو تقنية أو أنماط تفكير علمية أو اتجاهات أو قيما .
10. بناء جسر مماثل بين المدرسة الثانوية وسوق العمل حتى يهيئ الخريجون الذين لا يواصلون الدراسة الجامعية للعمل في قطاعات الحياة مما يستلزم تملكهم للكفايات العامة اللازمة لخوض هذا المجال .
11. تطور نظم الامتحانات المدرسية وأساليب تقويم الطلاب حتى تشمل تقويم شخصيتهم بشكل عام والتأكد من تنمية الجوانب المختلفة في هذه الشخصيات وعدم الاقتصار على تقويم تحصيلهم الدراسي .
12. نشر أساليب التجديد وأفكار الإبداع التي يأتي بها أحد العاملين على زملائه وإثباته عليها مما يشجع الآخرين على المضي في هذا الطريق وعدم التردد .
13. وأخيرا .. ليس ثمة برنامج واحد للجودة يصلح لكل مؤسسة تعليمية في كل مستوى ولكل زمان ومكان .. وليست ثمة وصفة طبية واحدة قاطعة لعلاج كل مشكلات العمل نحو الجودة والتميز .

## المراجع

- (1) أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة 1998 م .
- (2) أمين النبوي : إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية إرادة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، المؤتمر السنوي الثالث، إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة - القاهرة 21-23/ يناير 1995 م .
- (3) توفيق محمد ماضي : إدارة الجودة، مدخل النظام المتكامل، دار المعارف القاهرة 1995 م .
- (4) تيسير الدويك وآخرون : أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط2 1988 م
- (5) جاسم الكندي : إعداد المعلم والجودة المنشودة، تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت، المؤتمر الثلاثون، جودة التعليم، خيار المستقبل، الكويت 7-10 إبريل 2001 م .
- (6) جيوفري . د . دويرتي : تطوير نظم الجودة في التربية - ترجمة د . عدنان الأحمد وآخرين، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق 1999 م .
- (7) رمضان الشراح "الجودة الشاملة والأداء الاقتصادي والمالي للجهاز المصرفي الكويتي" مؤتمر الجودة "الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت 10-13 مارس 2002 م .
- (8) ريمون المعلولي : التربية من أجل الجودة، استراتيجيات إدخال مفاهيم الجودة في مناهج التعليم النظامي "الندوة الوطنية السابعة للجودة" الجودة سيبلنا الى التحديث والتطوير "وزارة التعليم العالي، دمشق 4-6 نوفمبر 2001 م .
- (9) سالم بن مستهيل شماس : "التميز والجودة في التعليم والتدريب" مؤتمر الجودة "الهيئة

- العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت، 10-13 مارس 2002 م .
- (10) علي السلمي : إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو، مكتبة دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1996 م .
- (11) فؤاد أحمد حلمي ونشأت فضل شرف الدين : " مفهوم الجودة الشاملة بالتعليم الثانوي " مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1998 م .
- (12) فريد النجار : " إدارة الجامعات الشاملة رؤى التنمية المتواصلة " ايتراك للنشر والتوزيع القاهرة 1999 م .
- (13) محمد كبيه: مراقبة الجودة الإحصائية، تطبيقات عملية باستخدام برنامج MINITAB الندوة الوطنية السابعة للجودة "الجودة سيلنا إلى التحديث والتطوير وزارة التعليم العالي، دمشق 4-6 نوفمبر 2001 م .
- (14) محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، 1995 م .
- (15) مراد صالح مراد زيدان : " مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري " المؤتمر الثالث للتطوير الجامعي، جامعة القاهرة 1999 م .
- (16) مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية، التعليم والعالم العربي، تحديثات الألفية الثالثة أبوظبي 2000 م.
- (17) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت 2001 م.
- (18) همام بدر اوي زيدان : " جودة أداء إدارة مؤسسات التعليم العالي وأهميتها، معاييرها، مؤشراتها، مؤتمر الجودة، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت 10-13 مارس 2002 م .
- (19) الهلالي الهلالي الشربيني : " إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي " مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد 37 مايو 1998 م .



- 21- Alstete, J. W. **Benchmarking in higher education: Adopting best practices to improve quality** Eric Digest, ED 402800 .
- 22-Beare, H. B. Caldwell & Millikan, R. **Creating an Excellent School**. Routledge, N. Y., 1989.
- 23- Cotton, K. **Applying Total Quality Management Principles to Secondary Education in U.S.A**. Department of Education. ,Washington, D. C., November, 1994.
- 24- Ellis, T. I. **Motivating teachers for excellence**. Eric Digest, ED 259449.
- 25- Fetterman, D. M. **Excellence and Equality**. State University of New-York Press, N. Y., 1988.
- 26- Freed, Jann E. et al **A culture for academic excellence: Implementing the quality principles in Higher Education**. Eric Digest, ED 406962.
- 27- James, A. **Quality in Education: An implementation**. St-Lucie Press, Florida, 1996.
- 28- Mangieri, J. Editor **Excellence in education**. Christian University Press, Texas, 1985.
- 29- United Nations, Unesco **La Charte de Belgrade**

## ملحق رقم (1)

### المهارات الفنية الضرورية لمدير المدرسة

د . محمد منير مرسى : "الإدارة المدرسية الحديثة"

هناك عدة مهارات فنية ينبغي توفرها في ناظر المدرسة حتى يستطيع أن يؤدي عمله بنجاح وتتعلق هذه المهارات بالمبادئ المختلفة التي تمثل العمل الوظيفي لناظر المدرسة من هذه المهارات ما يتعلق بالتعليم وتطوير المنهج ومنها ما يتعلق بالعاملين والمدرسة والتنظيم المدرسي وهيئة العاملين .

#### أولاً - فيما يتعلق بالتعليم وتطوير المنهج :

- (1) المهارة في التعرف على الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الهامة في مجتمعه .
- (2) المهارة في تشكيل المناهج لتقابل احتياجات التلاميذ .
- (3) المهارة في تقدير القيمة التربوية لمختلف أنواع الخبرات والأنشطة .
- (5) المهارة في تقرير الخدمات التربوية التي يحتاج إليها مختلف التلاميذ .
- (6) المهارة في الترتيب والتنسيق بين الأنشطة بحيث لا يحدث تعارض بينها .
- (7) المهارة في إعداد أنشطة خاصة لتقابل أنواعاً معينة من احتياجات المنهج .
- (8) المهارة في الحكم على مناسبة المواد التعليمية المختلفة للبرنامج التعليمي .
- (9) المهارة في ترتيب وجدولة توزيع الأجهزة والمواد المتاحة للاستفادة منها على أوسع نطاق .
- (10) المهارة في تقدير فعالية الإشراف في تطوير التدريس .
- (11) المهارة في الاتصال بالإدارة المركزية حول البرنامج التعليمي للمدرسة .

### ثانيا - فيما يتعلق بالتلاميذ :

- (1) المهارة في إرساء طرق جمع البيانات الرئيسية مثل حضور التلاميذ وتفسيرها وتسجيلها .
- (2) المهارة في الاتصال بآباء التلاميذ وتهيئة الأطفال الذين سيلحقون بالمدرسة في المستقبل .
- (3) المهارة في تقويم ربط الخدمات التوجيهية مع البرنامج الكلي للمدرسة وفي تقويم فعالية الخدمات التوجيهية بالنسبة للتلميذ .
- (4) المهارة في تحليل درجات التلاميذ وتفسير معناها بالنسبة لبرنامج المدرسة .
- (5) المهارة في تحديد مضمون الخطط القومية الكبيرة بالنسبة للبرنامج التعليمي .
- (6) المهارة في تكيف البرنامج التعليمي للظروف المتغيرة في المجتمع .

### ثالثا - بالنسبة لهيئة العاملين :

- (1) المهارة في التعبير عن حاجات العاملين وتقصيها .
- (2) المهارة في تحليل وتفسير التوصيات التي تصدر عن العاملين .
- (3) المهارة في التعرف على مظاهر الرضا عن العمل أو السخط عليه بين العاملين .
- (4) المهارة في تقدير كفاءة أداء العاملين للواجبات المختلفة .
- (5) المهارة في توضيح الواجبات والوظائف للعاملين .
- (6) المهارة في تحليل البيانات الخاصة بالعاملين وفي الحكم على قيمة مختلف أنواع المعلومات الخاصة بهم .
- (7) المهارة في التعرف على احتياجات النمو المهني للعاملين .
- (8) المهارة في تنظيم المجموعات على أساس ميولهم واهتماماتهم والربط بين أغراض المجموعات والأهداف المهنية المنشودة .
- (9) المهارة في تقويم التغيرات في الكفاءة والاتجاهات المهنية بين العاملين .

#### رابعاً - بالنسبة للمدرسة :

- (1) المهارة في تنظيم وجمع وإعداد المتطلبات التربوية في ضوء المعلومات الاجتماعية والاقتصادية.
- (2) المهارة في تقويم أي خطة تربوية من خلال برنامج حقيقي فعلي .
- (3) المهارة في ترجمة البرنامج التربوي الى خطة واقعية .
- (4) المهارة في تطوير وتطبيق المعايير المناسبة لاختيار العاملين في الخدمات .
- (5) المهارة في الإشراف على برنامج الصيانة العامة للمدرسة .
- (6) المهارة في إعداد برنامج عملي للأمن ويمكن تطبيقه .

#### خامساً - بالنسبة للتفويض المدرسي :

- (1) المهارة في تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة .
- (2) المهارة في إعداد وتقديم وعرض التقارير الى السلطات المركزية .
- (3) المهارة في عمل الترتيبات التنظيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة التربوية.
- (4) المهارة في تقدير فعالية أي إطار تنظيمي في ضوء الأغراض التربوية .
- (5) المهارة في بعد النظر وترقب الجوانب الايجابية والسلبية وفي اتخاذ التدابير لمواجهةها .
- (6) المهارة في تفويض السلطان المسؤوليات .
- (7) المهارة في اكتشاف أي خلل في الإطار التنظيمي والتصرف بسرعة للمحافظة على استمرار المدرسة في أداء وظيفتها .
- (8) المهارة في تقديم المشورة المهنية للمجموعات غير المهنية .



## ملحق رقم (2)

### الكفاءات اللازمة توافرها في مدير المدرسة

دكتور احمد حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية

أولاً - كفاءات شخصية :

- (1) يحب الناس، ويجب أن يلتفوا حوله .
- (2) يسمع أكثر مما يتكلم .
- (3) يستعد باستمرار للتعلم .
- (4) يسعى إلى صداقة الغير .
- (5) يميل الى التعاون مع الآخرين .
- (6) يظهر البشاشة ويتصرف بدمائه ولطف .
- (7) يتمتع بالثبات الانفعالي والمزاج غير المتقلب .
- (8) يثق في الآخرين .
- (9) يفكر في شعور الآخرين قبل أن يتخذ قرارا .
- (10) يثابر في العمل، وتكون لديه القدرة على الاستمرار فيه .
- (11) يتصف بالشجاعة والصدق .
- (12) يفهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة .
- (13) يتمتع بشخصية ديناميكية .
- (14) يستطيع استخدام الأساليب الديمقراطية .
- (15) قادر على الابتكار والإبداع .
- (16) يدرس كل ما يزيد فهمه للعمل التعليمي .

- (17) يحب عمله .  
 (18) يفي بما يعد به .  
 (19) يتسم بعقلية مفتوحة وموضوعية فيما يتعلق بعمله وعمل الآخرين .

### ثانيا - كفاءات التخطيط التعليمي :

- (1) يؤمن بأهمية تحديد أهداف وغايات للعمل .
- (2) يعرف أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها ومواصفاتها .
- (3) يستطيع صياغة أهداف سلوكية .
- (4) يدرس الواقع المادي والبشري لمدرسته .
- (5) يدرس سياسات التعليم على المستوى العام والمحلي ويحللها .
- (6) يضع سياسات العمل في مدرسته .
- (7) يضع خططاً لتنفيذ السياسات وتحقيق الأهداف المدرسية .
- (8) يحدد أنواع الأنشطة اللازمة .
- (9) يحدد المصادر والموارد المطلوبة .
- (10) يضع أولويات تنفيذية لتحقيق الأهداف الموضوعية .
- (11) يحسن استخدام الوقت وتنظيمه لتنفيذ الخطط .
- (12) يقوم الخطط الموضوع ويصحح مساراتها .
- (13) يفيد من نتائج تقييم الخطة .
- (14) يفهم ويجاوب أن يتقبل السياسات والمواقف والأحوال المتعلقة بالتعليم على المستويين المركزي والمحلي .
- (15) يعرف كيفية استخدام الطرق الصحيحة لتوضيح وتصحيح ما يساء فهمه عن مدرسته .
- (16) يستثمر الخدمات المتاحة مركزياً ومحلياً .
- (17) يعرف ويعمل على القيام بمسؤولياته نحو مساعدة السلطات التعليمية على تطوير السياسات والخطط .

- (18) يحدد احتياجات المدرسة من القوى البشرية .
- (19) يتصل بالجهات المعنية لتوفير هذه الاحتياجات .
- (20) يوصي باختيار المرشحين للتعين بالمدرسة أو النقل إليها أو منها .
- (21) يخطط للإفادة من المدارس المحيطة ولا سيما الفنية بورشها وإمكاناتها .
- (22) يعد تقديرات لإعداد التلاميذ الممكن قبولهم بالمدرسة .
- (23) يعد التقديرات لاحتياجات المدرسة من الفصول للنمو والتوسع والمباني والتجهيزات .
- (24) يضع خطط برامج الأنشطة المدرسية .
- (25) يوزع التلاميذ على فصول الصف الدراسي .
- (26) يعد البيانات الإحصائية والتقارير عن الموقف الجاري للمدرسة .

### ثالثاً - كفاءات التنظيم :

- (1) يضع أهدافاً للتنظيم داخل المدرسة .
- (2) يوضح للمعلمين أن التغييرات العاجلة لن تحدث إلا بناء على طلبهم .
- (3) لا يبدأ عمله بإحداث تغييرات شاملة على الفور .
- (4) يحدد الأعمال المختلفة في إطار التنظيم المدرسي .
- (5) يحلل الأعمال والوظائف المختلفة في مدرسته .
- (6) يحدد الصفات التي ينبغي توافرها في شاغل كل وظيفة .
- (7) يشرف على وضع الجدول المدرسي، ويراجعه .
- (8) يمد يد العون للمعلمين الجدد .
- (9) يشجع قدامى المعلمين على مساعدة زملائهم ليشعروا أنهم جزء من المدرسة .
- (10) يؤمن بأن الآخرين قادرون على أن يقوموا بعمل أفضل .
- (11) يوزع المسؤوليات على الأعضاء بعدالة .
- (12) يتيح لأكبر عدد من العاملين فرص العمل القيادي .

- (13) يفوض سلطاته للآخرين الذين يمكنهم تحمل أعباء العمل .
- (14) يحدد الموارد والمصادر ويضع توقيتات للأداء .
- (15) ينسق العمل بين الأفراد والجماعات .
- (16) يشجع ظهور الكفاءات الإدارية والفنية .
- (17) يؤمن بأن النظام المدرسي لا يجب أن يسوده القلق والارتباك .
- (18) يعمل على أن يسود النظام كافة النشاطات المدرسية .
- (19) يشرف على انتظام الدراسة بالمدرسة .
- (20) يشرف على الأنشطة التربوية .
- (21) يعد لاجتماعات مجلس إدارة المدرسة .
- (22) يشرف على شئون أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والطلاب .
- (23) يعد جدول الدراسة - أو يشرف على من يفوضه في عمله - والبرامج الزمنية للمواد الدراسية .
- (24) يضع جدول أعمال مجلس الآباء والمعلمين .

#### رابعاً : كفاءات الإشراف التربوي :

- (1) يهيئ بيئة تعليمية أفضل لتطوير العملية التعليمية وجميع من بالمدرسة .
- (2) يعرف ويتقبل الفلسفة التعليمية للنظام الذي يعمل في إطاره .
- (3) يؤمن بسلامة أهداف المرحلة التعليمية .
- (4) يعرض المصادر التي تساعد على تطوير المنهج .
- (5) يكيف المنهج مع البيئة وحاجات التلاميذ .
- (6) يستخدم البيئة كمصدر لتنفيذ المنهج .
- (7) يتبنى مقاربة تجريبية للتدريس والمنهج بين المعلمين .
- (8) يعتبر نفسه مسئولاً عن تحسين المنهج من خلال الأنشطة التي يتيح ممارستها في المدرسة: في الورش وجماعات العلوم، وجماعات الدراسات الاجتماعية ... الخ .



- (9) يتدارس المناهج مع المعلمين .
- (10) يساعد المعلم على رؤية مادته في وضعها الصحيح بين المواد الأخرى .
- (11) يقف على حسن تنفيذ المنهج المدرسي من خلال الاجتماعات مع مشرفي المواد ومعلميها وزيادة الفصول .
- (12) يساعد المعلمين على معرفة أفضل طرق التعليم .
- (13) يشجع المعلمين على الاحتفاظ بعلاقات مهنية .
- (14) ييسر للمعلمين معلومات عن الطلاب والجماعات المدرسية .
- (15) يحتفظ بسجلات تتضمن معلومات ويشجع المعلمين على تقديم تقارير .
- (16) يشجع المعلم على احترام تلميذه كإنسان .
- (17) يساعد المعلم على التمييز بين السبب والنتيجة بالنسبة للمواقف والمشكلات .
- (18) يساعد المعلم على حل مشكلات الطلاب .
- (19) يشجع المعلم على استخدام أسلوب التخطيط بمشاركة الطلاب بما يعكس الروح الديمقراطية التي تنمي مواصفات القيادة والتبعية عندهم .
- (20) يعرف ويتقبل ويحترم خصائص الأفراد والخلفية التعليمية، والشخصية لكل معلم .
- (21) يستثمر القوى الفردية والاهتمامات والمواهب الخاصة بكل معلم .
- (22) يقف على نواحي ضعف المعلم ويسعى الى مساعدته في التغلب عليها .
- (23) يتعرف على العمل الجيد للمعلم ويعرف الآخرين به .
- (24) يمارس العملية الديمقراطية .
- (25) التخطيط التعاوني، ويستخدم على مستوى العلاقات الفردية والجماعية .
- (26) خلق مناخ حر يشعر فيه المعلمون بحريتهم في التعبير عن المشاكل التي تهمهم .
- (27) يستخدم تقنيات متنوعة لتناول مشكلة أو برنامج .
- (28) يقوم سلوك نفسه في مواقف خاصة، ويقف بموضوعية على النواحي الجيدة والسيئة ويستخدم نتائج التقويم كأسس للعمل المستقبلي .
- (29) يعقد برامج لتدريب المعلمين .

- (30) يهيئ فرص النمو المهني والتنمية للمعلمين والعاملين .
- (31) يحفز المعلمين ليؤدوا عملهم بإتقان .
- (32) يخطط العمل الإشرافي من خلال الاجتماع مع أعضاء هيئة التدريس .
- (33) يزور المعلمين في أثناء تدريسهم والأنشطة المدرسية .
- (34) يعقد ندوات للمعلمين والتلاميذ .
- (35) يخطط لتقديم دروس نموذجية ويشجع أحد المعلمين على تقديمها .
- (36) يحدد المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج .
- (37) يدرس أسباب انخفاض تحصيل التلاميذ المتخلفين دراسيا .
- (38) يدرس سلوكيات التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية .
- (39) يقابل آباء التلاميذ المشكلين ويجتمع مع معلمهم .
- (40) يضع - بالاشتراك مع المعلمين والأخصائي النفسي والاجتماعي - طرق علاج هؤلاء التلاميذ .
- (41) يؤمن بأهمية التوجيه التربوي والمهني .
- (42) ينظر إلى الإشراف والتوجيه باعتباره حاجة لكل طالب، وليس قاصرا على غير الأسوياء .
- (43) يساعد التلاميذ على الاختيار من بين المواد الأكاديمية والعملية .
- (44) يسعى إلى جعل النظام المدرسي مرنا لتلبية ما قد يطرأ من تغيرات .
- (45) يعرف خصائص نمو الطلاب في مرحلة المراهقة .
- (46) يؤمن بضرورة مقابلة متطلبات نمو المراهقين .
- (47) يهيئ فرص اكتشاف ميول الطلاب وقدراتهم .
- (48) يضع خطة علمية لتوجيه الطلاب .
- (49) يشجع التجريب التربوي .
- (50) يفيد من خبرات العاملين معه .

- (51) يتجنب الإساءة إلى المدير السابق ولا يتقذ أعماله .
- (52) يتعد عن إصدار أحكام على المدير السابق .
- (53) يبحث عن الصفات الحسنة في الآخرين .
- (54) يكلف العاملين بأعمال تتفق وإمكاناتهم .
- (55) يهيئ بيئة تشجع المعلمين على الابتكار وتحسين التعليم .
- (56) يعترف بجهود من يجربون طرقا جديدة للتعليم .
- (57) يتيح للمعلمين اكتساب الخبرات من ميادين متعددة .
- (58) لا يفرض فلسفة معينة أو طريقة محددة على الآخرين .
- (59) يتجنب الدخول في معركة مع من يعارضه في الرأي .

#### خامسا :كفاءات العلاقات الإنسانية :

- (1) يؤمن بالعمل الديمقراطي والتشاركي .
- (2) يتيح للأفراد - عمليين وتلاميذ - فرص التعبير عن آرائهم .
- (3) يشجع المعلمين على الاحتفاظ بعلاقات مهنية وشخصية .
- (4) يشجع المعلمين على عرض مشكلاتهم متى احتاجوا لمساعدته .
- (5) يحترم شخصيات الأفراد .
- (6) يستخدم الأسلوب الديمقراطي في المواقف المختلفة ليشعر الجميع بأن هناك حاجة اليهم وأنهم جزء أساسي من المدرسة .
- (7) يساعد المعلمين في حل مشكلات تلاميذهم .
- (8) يشعر الأفراد بأنهم مقبلون، وأنه بحاجة الى كل فرد منهم .
- (9) يحترم رأي الآخرين، والاختلاف في الرأي والحكم .
- (10) يعامل الآخرين معاملة عادلة دون تفرقة لأي سبب .
- (11) يشعر الآخرين أن طموحاتهم وقدراتهم موضع الاعتبار في النشاط المدرسي .

- (12) يشجع أوجه النشاط التي تنشئ علاقات ودية بين المدرسين بعضهم والبعض وبينهم وبين التلاميذ .
- (13) يستعد لتقديم رغبات العاملين على رغباته .
- (14) يؤمن بمسئوليته في بناء روح معنوي عال بين الآخرين .
- (15) يؤمن بأنه يستحيل على المعلم أن يلتقى مشكلاته الشخصية خارج المدرسة .
- (16) يثق في الآخرين .
- (17) يفكر في شعور الآخرين قبل أن يتخذ قرارا .
- (18) يضرب المثال للمعلمين في احترام شخصيات التلاميذ .
- (19) لا يتخذ من بعض المدرسين قنوات لنقل أسرار الآخرين ( كجواسيس ) .
- (20) يعمل على تحسين ظروف العمل .
- (21) يتعرف على شعور العاملين والتلاميذ .
- (22) يطالب الإدارة بتلبية حاجات المعلمين وحفزهم ماديا ومعنويا .
- (23) يعمل على أن يرقى العاملون في موعد ترقيةهم .
- (24) يعني بنظافة المدرسة وتزويدها بوسائل الراحة .
- (25) يعمل على اتباع حاجات العاملين والتلاميذ .
- (26) يبني مناخا مدرسيا ينمي حب المدرسة والالتزام إليها .

#### سادسا - كفاءات العمل مع الجماعات :

- (1) ينمي في الآخرين مهارات العمل الجماعي المثمر .
- (2) يرسم الطرق المجدية للعمل الجماعي ..
- (3) يعرف أعضاء اللجان بأعمال كل لجنة .
- (4) يشجع الآخرين على القيادة .
- (5) يعاون كل جماعة في تحقيق أهدافها .
- (6) يهتم بالعمل التعاوني .



- (7) يعاون الجماعات على حل مشكلاتها التنظيمية .
- (8) يؤمن بأن السيطرة تضعف قوة الأفراد داخل الجماعة .
- (9) يعاون المعلمين على إدراك طرق التفكير الجماعي .
- (10) يؤمن بأنه يعمل مع جماعة رفيعة من الناس .
- (11) ينبذ الوسائل التي لا تحقق أغراض الجماعة .
- (12) يشجع الجماعة على وضع قواعد مرشدة في تنظيم برامجها وتوزيع العمل بين أعضائها .
- (13) يستغل مواهب الأعضاء في الوصول الى القرارات السليمة .
- (14) يتعد عن السيطرة على الجماعات المدرسية .
- (15) يساعد الأعضاء على الشعور بالمسئولية .
- (16) ينمي في الأعضاء روح العمل في الفريق .
- (17) يؤمن بضرورة المشاركة كأسلوب لنجاح العمل .
- (18) يشرك الجماعات المدرسية في تنفيذ الأعمال المختلفة .

#### سابعاً: كفاءات دورة القرار التعليمي :

- (1) يؤمن بضرورة المشاركة في دورة القرار .
- (2) يشرك أعضاء المدرسة في دراسة المشكلات المختلفة .
- (3) يشرك أعضاء المدرسة في وضع البدائل المختلفة لحل كل مشكلة، وتقويم كل بديل .
- (4) يتخذ القرار الملائم في توقيت مناسب .
- (5) يعلم العاملين والمعنيين بالقرار في حينه .
- (6) يتقبل ردود الفعل والآراء المختلفة على ما يتخذه من قرارات .
- (7) يهيئ البيئة المدرسية لتنفيذ القرار .
- (8) يقوم القرارات التي يتخذها، ويفيد من نتائج التقويم .

(9) يلتقي بالآباء لتدارس أحوال المدرسة .

ثامنا :كفاءات الاتصال :

(27) يؤمن بضرورة الاتصال بالآخرين .

(28) يحتفظ بسجلات تضم المعلومات الضرورية عن العاملين والتلاميذ والأمور المدرسية والتعليمية

(29) يشجع الأفراد على زيارته لمناقشة الأمور المدرسية .

(30) يشجع زيارات الآباء للمدرسة .

(31) يسعى إلى أن تكون هناك طرق متعددة للاتصال الداخلي والخارجي .

(32) يتبنى طرقا مختلفة للاتصال بالعاملين والتلاميذ .

(33) يمتلك مهارات الاتصال .

(34) يحسن إدارة الاجتماعات وجلسات العمل .

(35) يوفر قاعدة للبيانات والمعلومات في المدرسة .

(36) يعمل على إزالة معوقات عملية الاتصال .

(37) يسعى إلى تحقيق أهداف عملية الاتصال له وللآخرين .

(38) يعمل على أن يفتح باب مكتبه لمن يريد مقابلته .

تاسعا : كفاءات ربط المدرسة بالبيئة :

(1) يؤمن بأن التربية عملية اجتماعية .

(2) يؤمن بأن المدرسة جزء من المجتمع، وأنها صورة مصغرة لمجتمعها .

(3) يؤمن بدور المدرسة في تنمية بيئتها ومجتمعها .

(4) يعرف أساليب ربط المدرسة بالبيئة .

(5) يحدد مصادر البيئة التي يمكن إفادة المدرسة منها .

(6) يحدد طرق خدمة البيئة .

- (7) يحدد مشكلات البيئة ويدرسها مع معلميه دراسة علمية .
- (8) يقترح دور المدرسة في حل هذه المشكلات .
- (9) يضع خطة لإشراك المجتمع المحلي بمؤسساته وجماعاته وأفراده في العمل المدرسي .
- (10) يدعو ممثلين للمجتمع المحلي مع هيئة المدرسة لخدمة المدرسة والبيئة .
- (11) يشرك المدرسة في نشاط المجتمع المحلي .
- (12) يستخدم روابط وجمعيات الأباء والمعلمين والجمعيات المماثلة لتنمية شخصية التلاميذ وتنمية فهم أهداف المدرسة، واكتشاف الحاجات المختلفة وإشباعها .
- (13) يمارس القيادة في زيادة إسهام الأباء في حل المشكلات المختلفة .
- (14) يعرف المستوى الاقتصادي الاجتماعي لكل أسرة والبيئة المحيطة .
- (15) يشجع زيارات الأباء ويضع ترتيبات لجذبهم .
- (16) ينمي طرقاً منتظمة لتعريف الأباء بالمدرسة وما يحدث بها .
- (17) يستفيد بفاعلية من مشاركة الطلاب في الإعلام عن المدرسة ومشكلاتها وحاجاتها إلى الدعم
- (18) يعبى الجهود التطوعية لدعم مدرسته .
- (19) ينظم زيارات مع مديري المدارس المجاورة .
- (20) يتفق مع مسئولي أجهزة الشباب على استغلال ملاعب وإمكانات الأندية لخدمة الأنشطة الطلابية .

### عاشرا - كفاءات النواحي المالية والإدارية :

- (1) يشرف على الشؤون المالية والخدمات الإدارية .
- (2) يضع موازنة مالية لمدرسته .
- (3) يعرف اختصاصات كل موظف مالي وإداري .
- (4) يعرف كل واحد بواجباته بطريقة تمنع التداخل في الأعمال .
- (5) يعرف مسئولياته واختصاصاته المالية والإدارية .

- (6) يعرف القوانين واللوائح والقرارات المالية والإدارية .
- (7) يعد التقارير السنوية عن العاملين بمدرسته .
- (8) يتخذ قرارات بإسناد العهد للعاملين .
- (9) يحتفظ بسجلات للعاملين تتضمن بيانات عن إقامتهم وغيابهم .
- (10) يوزع الأعمال على العاملين والمعلمين .
- (11) يعرف قواعد القبول والتحويل وإعادة القيد .
- (12) يراقب العمل المدرسي بشكل مستمر للتأكد من انتظام العمل .
- (13) يبلغ جهات الإدارة بالمخالفات المالية .
- (14) يقوم بمجرد خزينة المدرسة من وقت لآخر .
- (15) يعرف العاملين بالمنشورات والقرارات التي تبلغ إلى المدرسة .
- (16) يلتزم بأغراض الصرف من السلفة .
- (17) يلتزم بأحكام اللوائح المالية .
- (18) يشرف على بيع ما قد تنتجه المدرسة .
- (19) يشرف على تغذية التلاميذ .
- (20) يتابع قيام المدرسة بالرد على المكاتبات في الوقت المناسب .
- (21) يتابع الالتزام بلائحة محفوظات الحكومة الخاصة بالحسابات وشئون العاملين.
- (22) يعرف الاحتياجات المادية المطلوبة لمدرسته : أجهزة - أدوات - معدات - خامات.
- (23) يلي - قدر الإمكان - الحاجات المادية التي يطلبها المعلمون متى كانت لازمة للأداء الجيد .
- (24) يستكمل احتياجات المدرسة من المباني والتجهيزات والمعدات والأدوات والكتب وينظم استخدامها .

#### حادي عشر - كفاءات التقويم :

- (1) يؤمن بأن التقويم وسيلة لغاية أكبر هي تحسين العمل التعليمي .

- (2) يضع أهدافا لعملية التقويم .
- (3) يضع محكات ومعايير للحكم على العمل والنشاط بمشاركة الآخرين .
- (4) يراجع الخطط الموضوعية في ضوء معايير علمية .
- (5) يقوم العمل في ضوء المحكات الموضوعية .
- (6) يصدر أحكامه على أساس الحقائق .
- (7) يعرف أنواع الاختبارات والمقاييس وشروطها .
- (8) يستطيع وضع اختبارات للتقويم .
- (9) يدرّب المعلمين الجدد على أساليب التقويم والامتحانات .
- (10) يساعد المعلم على تصحيح أخطائه .
- (11) يقوم عمله هو الإداري والفني .
- (12) يراجع تقويم المعلمين للتلاميذ .
- (13) يعمل على أن يكون تقويمه موضوعيا .
- (14) يهتم بأن يترك التقويم أثرا طيبا .
- (15) يشرف على أعمال الامتحانات الفترية والنهائية والعامة .
- (16) يعرف إجراءات عقد اللجان العامة لامتحان الشهادة الثانوية .
- (17) يراجع تقارير الكفاءة لتقييم أداء العاملين .
- (18) يعد تقارير عن مدى تحقيق المدرسة لأهدافها .



### ملحق (3)

#### تقرير

#### اجتماع الخبراء العرب حول وضع ضوابط ومعايير للترخيص

#### لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في الوطن العربي

تنفيذا للتوصية الخامسة للمؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، واستجابة لطلب اللجنة الوزارية للمتابعة المنبثقة عن المؤتمر السابع في اجتماعها الخامس، تم عقد اجتماع خبراء في مدينة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية دعا إليه اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لوضع ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة يومي 9-10 صفر 1421هـ الموافق 13-14 أيار 2000م.

#### المحور الأول : ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم الخاصة :

بالرغم من أن نشر العلم والمعرفة عن طريق المؤسسات الأهلية متجذر في التراث العربي والإسلامي ماضيا وحاضرا إلا أن العقدين الأخيرين من القرن العشرين شهدا توسعا كبيرا في التعليم الخاص في كثير من البلدان العربية . وقد أملت هذا التوسع زيادة الطلب على التعليم العالي من المجتمع وعجز الجامعات الحكومية عن سد تلك الحاجات، كما وأملت ضرورة توفير فرص تعليمية للطلبة العرب الذين يدرسون في الخارج وضرورة مواجهة متطلبات العولمة وما يترتب عليها من تحرير الخدمات بما فيها الخدمات التعليمية.

ولذلك فإن مؤسسات التعليم العالي الخاصة ( الأهلية ) في الوطن العربي وجدت لتبقى ولكن لابد من وضع ضوابط ومعايير للترخيص لها لضبط الجودة وضمان النوعية

بحيث تحقق المفهوم العالمي للجامعة وتفي بالأهداف الوطنية التي أنشئت من أجلها، ولا بد أن تخضع كذلك لعملية تقويم مستمرة للتأكد من حسن سيرها وتطورها ومواءمتها للظروف والمتغيرات المتسارعة ومتطلبات العولمة.

وبعد استعراض ومناقشة تجارب بعض البلاد العربية في مجال الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة (الأهلية) وضح أن بعض البلاد العربية قد قطعت مراحل لا بأس بها في هذا المجال ولكنها تواجه بعض المشكلات، وأن هناك قواسم مشتركة بين تجارب الدول التي بدأت فعلا في تطبيق نظام التعليم العالي الخاص (الأهلية). وقد اتفق المجتمعون على النقاط التالية:

#### 1- مسؤولية إجراءات الترخيص:

تكون الوزارة أو الجهة المسؤولة عن التعليم العالي هي الجهة المختصة بإجراءات الترخيص ووضع اللوائح التنظيمية والمتبعة والإشراف، ويمكن لها إنشاء أجهزة إدارية وفنية لتسهيل عملها في هذا الصدد تمثل فيها قطاعات المجتمع ذات العلاقة بالتعليم العالي.

#### ب- الترخيص الأولي :

أن تراعى عند الترخيص الأولي الضوابط الآتية :

أولا : أن يكون من بين القائمين على أمر المؤسسة (مؤسسون، مجالس أمناء... الخ) نسبة معينة تحددها كل دولة من ذوي الخبرة في التعليم العالي.

ثانيا : تحدد كل دولة الشروط المتعلقة بجنسية القائمين ومصادر تمويل المؤسسات التعليمية الخاصة.

ثالثا : التأكد من أن الهدف الربحي لا يطغى على الأهداف التربوية ولا يؤثر سلبا على نوعية المخرجات.

رابعا : التأكد من أن أهداف المؤسسات الخاصة تهم في تحقيق أهداف التعليم العالي المعتمدة في البلد المعني وتكمل حاجة التعليم العالي فيه بناء على المعايير التالية :

1. توسيع فرص القبول للطلاب المؤهلين.

2. سد الفجوات المهنية والعلمية وتلبية احتياجات التنمية الشاملة والاستجابة للتغيرات التلقائية.
  3. التوزيع الجغرافي لخدمة المناطق البعيدة والأقل نمواً.
  4. تقديم صيغ حديثة من أنماط التعليم العالي.
  5. خدمة قطاعات المجتمع عبر برامج التعليم المستمر.
  6. التأكد أن لدى المؤسسة خطة لتوفير الإمكانيات للبحث العلمي.
- خامساً: التأكد أنه يتوفر للمؤسسة الإمكانيات المالية لتأمين استمراريتها، ويستحسن أن يطلب من المؤسسة تقديم دراسة جدوى اقتصادية.
- سادساً: التزام المؤسسين بالقيم الأكاديمية والاجتماعية.
- سابعاً: تلتزم الجهة المعنية بالبت في أمر الترخيص الأولي في مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر.
- ثامناً: يترك لكل دولة تحديد المدة الزمنية لاستمرار صلاحية الترخيص.

### ج- الترخيص النهائي :

تراعى عند الترخيص النهائي الضوابط والمعايير الآتية :

#### أولاً : الموارد البشرية :

(1) توافر بنية تنظيمية متكاملة تشمل على الأقل ما يلي :

- مجلس أمناء أو ما يقوم مقامه يضم نسبة معينة من أصحاب الكفاءة والخبرة في العمل الأكاديمي.
  - جهاز إداري.
  - مجلس أكاديمي مسؤول عن الأداء العلمي للمؤسسة.
  - مجالس للكليات والأقسام.
- يعد الترخيص النهائي بداية لعمل المؤسسة ويجب تقييد المؤسسة بالمعايير باستمرار والتحقق من التزامها بذلك.

(2) توافر بيان بأسماء ومؤهلات وخبرات شاغلي المناصب القيادية وأعضاء هيئة التدريس بما فيها المؤسسة أو مديريها وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والوحدات الإدارية ... الخ.

(3) توافر هيئة تدريس مؤهلة تراعى فيها المعايير التالية :

1-3 أن لا تقل نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب عن النسبة المقبولة التي تحددها الجهة المختصة في التخصصات المختلفة.

2-3 تحديد العبء الدراسي بما يتيح المجال لعضو هيئة التدريس لتجويد العملية التعليمية والقيام بدوره في البحث العلمي.

3-3 وجود خطة لتأهيل واستكمال أعضاء هيئة التدريس وتنمية كفاءاتهم.

4-3 توفر الأعداد الكافية من الأطر المساعدة والفنية.

ثانيا : المرافق والتجهيزات :

التأكد من امتلاك المؤسسة لمنشآت في موقع مناسب يجعلها مهينة لأغراض التعليم العالي ويشمل ذلك:

1. قاعات المحاضرات وحلقات النقاش بالسعة المطلوبة.
2. مصادر التعلم من مكتبة ووسائل متعددة بالمستوى المطلوب من ناحية الكم والنوع.
3. مختبرات مجهزة إذا تطلب التخصص لذلك.
4. ورش ومستلزمات التدريب العملي والحلقي إذا تطلب التخصص ذلك.
5. مكاتب لأعضاء هيئة التدريس والأطر الإدارية.
6. مرافق لخدمات الطلاب ورفاهيتهم وأنشطتهم الثقافية والرياضية والاجتماعية.
7. مرافق وخدمات صحية.
8. تجهيزات لازمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتعليم والتعلم.

ثالثا : البرامج والمناهج :

يطلب لكل برنامج تقدمه المؤسسة ما يلي :

1. تحديد الأهداف العامة في النواحي العلمية والمهنية والاجتماعية.
2. تحديد الشهادة التي يؤدي إليها كل برنامج.
3. تحديد الحد الأدنى من السنوات والساعات التدريسية والتحقق من أن هذا العدد يستجيب للمعايير المعتمدة لمستوى الشهادة التي يؤدي إليها البرنامج.

4. تحديد الكفايات التي يتظر تحقيقها في نهاية البرنامج ومطابقتها لمستوى الشهادة.
5. بيان بالمقررات المقترحة وبمواصفاتها التفصيلية: أهداف كل مقرر، مادته، طرائق تقويم التعلم والتأكد من أن المنهاج يستجيب للمعايير التالية :
  - مواءمة المقررات المقترحة مع الأهداف والكفايات المتوخاه، ومع التقدم العلمي.
  - التوازن بين المقررات العامة والمقررات العامة ومقررات الاختصاص ومقررات الاختيارية .
  - التدرج في المقررات .

#### رابعاً : الأنظمة واللوائح :

- النظام الأساس.
- اللوائح المنظمة لعمل هيئات المؤسسة.
- لائحة شؤون أعضاء هيئة التدريس.
- اللوائح المالية والإدارية.
- النظام الدراسي واللوائح المنظمة له.
- لائحة الامتحانات والتقويم.
- اللوائح المنظمة للبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- لوائح شؤون الطلاب.

#### خامساً : التمويل :

- تحديد الموازنة ومصادر التمويل.
- تحديد أوجه الصرف.
- الضمانات القانونية والكفالات التي تقدمها المؤسسة لحفظ حقوق الطلاب والعاملين فيها في حالة قصور أو عجز المؤسسة عن الوفاء بالتزاماتها التعليمية والتربوية.



## المحور الثاني : آليات التقويم والاعتماد الأكاديمي :

من أجل ضبط الجودة وضمان النوعية اتفق المجتمعون على أن تخضع مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لعملية تقويم واعتماد مستمرة وذلك للتأكد من حسن سيرها وتطورها ومواءمتها للمتغيرات. من أجل ذلك يرى المجتمعون :

1- قيام هيئات للتقويم والاعتماد على ثلاث مستويات :

- داخل المؤسسة بقيام وحدة تقويم ذاتي.

- على مستوى الدولة يكون التقويم الزاميا ومستمرًا وتنشأ له هيئة على غمط الآلية المقدمة من اتحاد الجامعات العربية للتقويم العام للمؤسسة والتقويم الخاص لكل برنامج.

- على مستوى الوطن العربي ويكون التقويم اختياريًا ويقوم اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم باستكمال الآلية التي قدمها اتحاد الجامعات العربية للتقويم العام للمؤسسة والتقويم الخاص لكل برنامج.

2- يرى المجتمعون حث الدول باتخاذ القرارات اللازمة لتأمين مستلزمات التقويم بما فيها تأهيل الأطر الفنية والإدارية والموارد المالية اللازمة للقيام بعملية التقويم.

3- يوصي الخبراء أن يتم التوسع في عمليات التقويم والاعتماد ليشمل تدريجيًا مؤسسات التعليم العالي الحكومية والبرامج التي تقدمها كافة.

4- تشجيع الاستعانة بالمؤسسات والهيئات الدولية في عمليات التقويم.

يوصي الخبراء بأن تقوم هيئة الاعتماد القومية المقترحة بتحديد التفاصيل اللازمة للمعايير والمحكات بما يضمن التوصل إلى الأفضل

## ملحق (4)

### نماذج تأكيد الجودة

يرجع تقسيم نماذج الأيزو لتأكيد الجودة إلى ثلاثة أنواع (9001، 9002، 9003) إلى أن الالتزامات التعاقدية هي محور أغلب العلاقات بين أكثر المستهلكين والموردين .

#### الفرع الأول : نموذج الأيزو 9001

أيزو 9001 هي النموذج المناسب إذا احتاج المشروع إلى التصميم و التطوير لتحقيق متطلبات العملاء، كما يشترط هذا النموذج الإنتاج، و التركيب، و خدمة ما بعد البيع، متى كانت هذه العمليات جزءاً من نشاط المشروع، و تنطبق أيضاً على المشروعات الخدمية التي تقدم منتجات مثل التصميم أو ما يمكن وصفه بالملكية الفكرية مثل الاستشاريين و مهندسي التصميمات، و المماريين، و المهن المماثلة .

و يناسب نموذج أيزو 9001 التطبيق في حالات التعاقد عندما يكون مطلوباً لتأكيد تطابق متطلبات المواصفات خلال مراحل متعددة قد تشمل التصميم، و التطوير، و الإنتاج، و التركيب، و الخدمات، و زيادة على ذلك :

- 1- عندما تستلزم متطلبات العقد بذل جهد في التصميم، و تكوين متطلبات المنتج موضوعاً أساساً في صورة شروط للإنجاز أو تحتاج لأن توضع في هذه الصورة .
- 2- عندما تتحقق الثقة في مطابقة المنتج للمواصفات عن طريق مواءمة القدرة الخاصة للمورد على التصميم و التطوير و الإنتاج و التركيب و الخدمة .

#### الفرع الثاني : نموذج الأيزو 9002 .

و أيزو 9002 هي نموذج لتأكيد الجودة في الإنتاج و التركيب و خدمة ما بعد البيع، و يستخدم هذا النموذج حيث يتبع المشروع مصنوعات و يقدم خدمات، كما يطبق أيضاً عندما يتضمن العقد التركيب و خدمة ما بعد البيع، و هذا النموذج يكون مطلوباً في حالة:

- 1- أن تكون المتطلبات الخاصة بالمنتج موضوعة في شروط خاصة بتصميم أو بمواصفات موجودة فعلاً .
- 2- تتحقق الثقة في المنتج عن طريق مواعمة القدرة الخاصة للمورد على الإنتاج أو التركيب.

### الفرع الثالث : نموذج الأيزو 9003

و يعتبر نموذج 9003 نموذجاً لتأكيد الجودة في التفتيش و الاختبار النهائي، وهو يستخدم في المتاجر الصغيرة أو الأقسام داخل المؤسسة، وهو يناسب الحالات التعاقدية عندما يمكن عرض أو بيان مدى مطابقة المنتج للمتطلبات بدرجة ثقة مناسبة تتحدد عن طريق تحديد مدى قدرة المورد على إجراء الفحص و الاختبار للمنتج بشكل مرضٍ .

وطبقاً لنموذج أيزو 9003 فإن على الموردين أن يثبتوا قدرتهم على فحص و اختبار المنتج ( أى استخدام خطة سليمة و مقبولة للمعاينة و متابعة معدات و أجهزة الاختبار )، و يتوقع من الموردين الذهاب لأبعد من ذلك وفقاً لنموذج أيزو 9002 ليثبتوا أن العملية الصناعية المختصة قادرة على المحافظة على المتطلبات وفقاً لمواصفات التصميم ( أى إجراء دراسات القدرة للآلات أو العمليات )، وعلى الموردين وفقاً لأيزو 9001 أن يفعلوا أكثر من ذلك ليثبتوا أيضاً قدرة و كفاءة كل بند في التصميم و التطوير و الخدمة .

و عندما تقرر مؤسسة ما التسجيل لأحد النماذج الثلاثة السابقة فإن عليها أن تقرر أولاً ( ما لم يشترط عليها عملاً نموذجاً معيناً ) أى نموذج من نماذج تأكيد الجودة يناسب احتياجاتها بصورة أفضل .

ومن الملاحظ أن نموذج أيزو 9003 هو جزء من أيزو 9002 وهو بدوره جزء من أيزو 9001، فأكثر نماذج الجودة تفصيلاً هو 9001 الذى يتكون من عشرين فقرة، و يتكون نموذج أيزو 9002 من ثمانى عشرة فقرة، أما نموذج 9003 فيتكون من اثنتى عشرة فقرة، وعندما يرى متخذ القرار أن نموذج أيزو 9003 يمثل الحد الأدنى فإن عليه أن يختار واحداً من النموذجين الآخرين حسب احتياجاته، وهنا عليه أن يبحث هل هو مكلف بالتصميم و التطوير فيكون النموذج الأول هو الأنسب، أما إذا لم يكن مطلوباً منه ذلك فإن نموذج أيزو 9002 يكون هو الأنسب .

## قائمة بنود نظام الجودة

العنوان			الفقرة الخاصة أو البند الفرعى في :
أيزو 9001	أيزو 9002	أيزو 9003	
1	1	1	المستويات الإدارية
2	2	2	مبادئ نظام الجودة
3	3	3	مراجعة العقد
4	4	4	مراقبة التصميم
5	4	5	مراقبة المستندات
6	5	6	المشتريات
7	6	7	المنتجات التي يودها المشتري
8	7	8	تعريف ومتابعة المنتج
9	8	9	مراقبة العمليات
10	9	10	الفحص و الاختيار
11	10	11	معدات الفحص و القياس و الاختيار
12	11	12	لائحة الفحص و الاختيار
13	12	13	مراقبة المنتجات غير المطابقة
14	13	14	الإجراء التصحيحي
15	14	15	المنولة و التخزين و الحزم و التسليم
16	15	16	سجلات الجودة
17	16	17	المراجعة الداخلية
18	17	18	التدريب
19	18	19	خدمات ما بعد البيع
20	18	20	الأساليب الإحصائية

## الفصل الخامس

### معايير الجودة في أداء المعلم<sup>(1)</sup>

بدلاً من مقدمة:

بداية لعلك تتفق معي على أن جميع الدلائل، المتوافرة أمام أنظارنا والمتواترة في جميع مناشط حياتنا، تؤكد في دلالة واضحة أن الحضارة التي تعيش البشرية اليوم في ظلها، محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا. ولعلك تتفق معي كذلك على أن المجتمعات التي تحتل مكان الصدارة اليوم في قيادة عمليات تشييد صرح هذه الحضارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظاماً تعليمية متقدمة، أقل ما يمكن أن توصف به أنها نظم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفاعلية، حيث يستحيل أن نجد مجتمعاً متقدماً ونظامه التعليمي متخلف، وبنفس القدر يستحيل أن نجد مجتمعاً متخلفاً ونظامه التعليمي متقدم. ومن ثم فـ لعلك تتفق معي ثالثاً على أن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي اليوم تقاس بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعاتهم وتحقيق نهضة أممتهم، حيث يصبح الهدف الأساسي، الذي تتمحور حوله كافة الأهداف الأخرى لمثل هذا النظام، يتمثل في إعداد الفرد المنتج للمعرفة، المبدع للتكنولوجيا، باعتبار الإنتاج المعرفي، كماً وكيفاً، والإبداع التكنولوجي، إنتاجاً وتوظيفاً، باتت الأدوات الأساسية لبناء أية نهضة مجتمعية، فضلاً عن كونها أضحت من أبرز المعايير التي يقاس على ضوئها تقدم أية أمة.

وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاءة وفعالية النظام التعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام، نظراً لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، بغض النظر عن حالة مدارس، وكثافة حجرات الدراسة بها، وطبيعة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، وتنوع التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها، ومقومات البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلم التي ينتظم فيها

(1) دكتور / سعيد أحمد سليمان



التلاميذ. فبالرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي، إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتوافر المعلم القادر على/ الراغب في توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها.

وهكذا فلقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه، حيث يمكننا التسليم بالقول: أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه (Higginson, F.L.1996 - في الكندري وفرج: 2001). ذلك أن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسئولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام وواضعو خططه ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين.

ومن هنا يمكن القول بأنه إذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فإن الاستقرار الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاضد على نحو خاص في مراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط آخر، نظراً لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغييرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، حيث يصبح المعلم أحد الدعائم الرئيسة التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي، في المقام الأول، إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يفضي ذلك كله في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الأمن مع ما تفرضه هذه الصيغة الحضارية من تحديات، والمشاركة الفاعلة مع بني وطنه لتمكين مجتمعهم من الإسهام الإيجابي في تشييد صرح هذه الصيغة الحضارية.

وهكذا يمكن تفسير هذا الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليمياً في الوقت الراهن لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستدامة لهم أثناءها، وتبني كافة السبل لتحسين

أوضاعهم المادية والاجتماعية والصحية، والانطلاق في هذا كله من النظر إلى المعلم باعتباره أحد أهم الدعائم التي يمكن الركون إليها في تحقيق الجودة الشاملة في النظم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تملحها المقتضيات التربوية للصيغة الحضارية التي تعيش البشرية اليوم في ظلها والتي تعرف بمجتمع المعرفة.

وانطلاقاً من هذه الرؤية التي أرجو أن تكون قد تبلورت لدينا عبر الطرح المتقدم، فقد تشكلت مجموعة من المعتقدات التربوية الأساسية التي باتت تقود وتوجه نظم التعليم في البلدان النابهة نحو تطبيق معايير محددة لضمان الجودة في أداء المعلمين العاملين فيها، بما يضمن تحقيق الجودة الشاملة لهذه النظم، ولعل أبرز هذه المعتقدات تتمثل فيما يلي:

### المعتقدات التربوية الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم.

1. النظر إلى مستقبل المجتمع - أي مجتمع - باعتباره صناعة تربوية.
2. أن المنافسة العالمية اليوم وفي المستقبل ما هي في جوهرها ومظهرها إلا منافسة تعليمية، ومكان حسمها هو المؤسسة التعليمية.
3. أن النظام التعليمي الفاعل اليوم وفي المستقبل هو الذي يحرص القائمون على تخطيطه وبرامجه ورسم سياساته ومراقبة عملياته على توجيه الممارسات التعليمية التي تتبناها مؤسساته لتصبح أكثر انفتاحاً نحو تدريب المتعلمين على الأصول العلمية للإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.
4. أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي يجب أن تنطلق من تطبيق مبادئ ومعايير للجودة الشاملة، تعكس روح العصر وما يحكمه من ثورات وتغيرات مختلفة تشكل في مجملها القوى والعوامل التي تقود وتوجه حركة المجتمعات في عالمنا المعاصر.
5. أن تأكيد جودة النظم التعليمي، أي نظام تعليمي، رهن بطبيعة أداء المعلمين الذين يعتمد عليهم هذا النظام، بيد أن ضمان جودة أداء هؤلاء المعلمين، رهن بتوافر معايير محددة معلنة ومتعارف عليها يتم الركون إليها في كل ما يتعلق بعمل المعلم والارتقاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية.

ومن جانبنا فسوف نتمثل هذه المعتقدات كإطار مرجعي يوجه معالجتنا للموضوع الذي يحمله عنوان هذا الفصل وهو 'معايير الجودة في أداء المعلم' فلعل ذلك

يساعد القائمين على نظم التعليم في مجتمعاتنا العربية على تطوير رؤية أكثر نضجاً تسهم في الارتقاء بمستوى أداء المعلم العربي، كمقدمة منطقية لضمان جودة أداء نظمنا التعليمية، وإقذارها على تبنى ممارسات تعليمية جديدة تتمكن من خلالها من تقديم نوعية تربوية تكون أكثر مناسبة لإكساب أبنائنا المهارات التي تمكنهم من التعامل الواعي مع التحديات الجديدة التي يعيشها عالمنا المعاصر الذي بات يتغير ويتبدل بسرعة لم تشهد البشرية مثيلاً لها من قبل، حيث صار اللايقين واللاتحدد، واللا نظام بل والفوضى، سماته البارزة.

### الأداء المتوقع من المعلم في إطار مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في مجال التعليم

يشهد عالمنا المعاصر جملة من التحديات التي تمثل إفرازات منطقية للمنعطف المعرفي الحاسم الذي يمر به عالم اليوم والذي بدأت ملامحه تتشكل منذ منتصف القرن العشرين الماضي، وما رافقه من تطورات تكنولوجية متسارعة في كل الميادين، دشنت بدورها لبروز إمكانات غير محدودة أمام الإنسان وزودته بقدرات هائلة، فتحت الباب على مصراعيه أمام إبداعاته لتعبر عن ذاتها في ارتياد آفاق جديدة لتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بسلوكها والتحكم في مساراتها، بل والسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أغراضه وتحقيق أحلامه وتفجير طموحاته وتوسيع نطاق تطلعاته.

وبالرغم مما حققته البشرية، على أثر هذا المنعطف المعرفي بما رافقه من تطورات علمية وتكنولوجية، من نقلة حضارية غير مشهودة من قبل، إلا أنه بات واضحاً أن البشرية تعيش نوعاً من الحيرة والبلبلية الفكرية. حيث أضحي واضحاً، وبنفس القدر، أن هذه الصيغة الحضارية بقدر ما تحمل من وعيد فهي حُبلى بالكثير من أنواع التهديد، وأنها بقدر ما أسهمت به في تحقيق الكثير من تطلعات الإنسان وطموحاته وتلبية العديد من آماله وأحلامه، بقدر ما جلبت له الكثير من المصاعب وأملت عليه أنواع جديدة من المتاعب، وفرضت عليه خوض أشكال لم يعهدها من قبل من المعارك.

وبصفة عامة فقد أصبح شاخصاً أن الصفة البارزة لهذه الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم أنها حولت هدف العلم من السيطرة على الطبيعة إلى السيطرة على الإنسان، ومن السعي للتحكم في إيقاعات الحياة الطبيعية إلى التحكم في إيقاعات

الحياة الاجتماعية للبشر دون استثناء عرقي أو ديني أو قومي، بحيث يمكننا القول بأن هذه العملية تمثل نقلة تاريخية في حياة العلم تم بموجبها الهيمنة على الإنسان أينما كان.

وفي إطار هذه الخيرة التي عاشتها - ولم تزل - المجتمعات المعاصرة، توجهت الأنظار صوب نظم التعليم، بعواصف من النقد الحاد الذي طال كافة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، كانعكاس طبيعي لنظرة المجتمعات إليها باعتبارها طوق النجاة الذي يمكن أن تتعلق به إما لإنقاذها من عثرتها أو لتحقيق الآمال والطموحات التي تتعلق بها الجماهير. وقد رافق هذه النظرة عمليات مراجعة شاملة لنظم التعليم حظي المعلم من خلالها باهتمام غير مسبوق، طرحت على آثاره العديد من التساؤلات التي تناولت طبيعة وحدود دوره الجديد في إطار بيئة التعلم الناشئة، ... والتي من أبرزها تساؤلات كالتالية:

- ما النوعية التعليمية الجديدة التي يتوجب على نظم التعليم المعاصرة أن تسعى إلى تقديمها لطلابها في ظل التحديات الجديدة المفروضة على هذه النظم؟
- وإلى أي مدى يمكن للمعلم أن يسهم في تقديم هذه النوعية التعليمية في إطار من المحافظة على تحقيق الجودة المطلوبة للنظام التعليمي ورفع كفاءته في ظل تلك التحديات؟
- وما طبيعة الدور الذي يمكن أن يلعبه في هذا الصدد؟ وما حدود الحرية التي يجب أن تتاح له في إطار هذا الدور؟
- وما المعايير التي يمكن الركون إليها في الحكم على أداء المعلم لذلك الدور في إطار بيئة التعلم الجديدة التي دشنتها التطورات المصاحبة للثورة العلمية والتكنولوجية التي تحكم وتتحكم في شكل ومضمون الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم؟
- وهل يصدق الرأي القائل بأن التطورات الهائلة الواقعة والمتوقعة في تكنولوجيا التعليم تنبئ بإمكانية الاستغناء عن المعلم كلية في المستقبل؟ وهل هذه التكنولوجيا يمكن أن تفرز معلماً آلياً يحل محل المعلم الإنسان؟
- أم أن هذه التطورات تستلزم فقط تعديل وتغيير في أدوار المعلم ومسئوليته المهنية ليتمكن من الاستجابة لمنطق ومتطلبات تلك التطورات؟ وفي أي اتجاه سيكون هذا التغيير؟



- وإذا كان الأمر كذلك، فما حدود الدور المستقبلي للمعلم؟ وما التغيرات المطلوبة في نظم اختياره وبرامجه وخطط إعدادة قبل الخدمة وتنميته مهنيًا في أثنائها؟

- وهل سيظل للمعلم نفس المكان والمكانة في مدرسة المستقبل وفي مجتمع القرن الحادي والعشرين؟ أم أن هذا المكان وتلك المكانة سينالهما التغيير؟ وإذا كان الأمر كذلك ففي أي اتجاه سيكون؟

إلى غير ذلك من التساؤلات التي سيطرت - ولم تزل تسيطر - علي الفكر التربوي المتعلق بالمعلم، ومن الطبيعي أن تتعدد الرؤى وتباين المداخل حول هذا الموضوع، حيث تتفق الآراء تارة وتختلف تارات.

وفي محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة علينا أن نقرب أكثر من خصائص ومقومات بيئة التعلم التي سيعمل في ظلها المعلم حيث تتحدد أدواره ومسئوليته المهنية ويتم توجيهها بمعطيات هذه البيئة وما يعتمل فيها من قوى وعوامل، وما يتظر أن يصاحبها من تداعيات وتحديات ومطالب جديدة تلقى على عاتق المعلم.

### (1) خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة:

التفكير الشامل، الطريق السريع للمعلومات، الواقع الافتراضي، وحدة المعرفة، حرية تبادل المعلومات، التعلم عن بعد، التعليم المتكرر، شخصنة التعليم، التعليم المنتج معرفيًا، البيئة التفاعلية، الفيديو التفاعلي، الحقائق التعليمية، الوسائط المتعددة، قاعات التدريس الذكية... الخ. كل هذه المفاهيم وغيرها تمثل إفرازات لما بدأ يتواتر حول شكل وطبيعة بيئة التعليم والتعلم الجديدة في إطار مجتمع المعرفة.

يقول "بيل جيتس" صاحب شركة مايكروسوفت العملاقة في عالم الكمبيوتر، في كتابه المعلوماتية بعد الإنترنت: "طريق المستقبل": "إن طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة. فسوف يتيح ظهور طرائق جديدة للتدريس، ومجالاً أوسع بكثير للاختيار، وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة بتمويل حكومي مجانيًا وسيتنافس البائعون من القطاع الخاص على تجويد المواد التعليمية، وسيصبح الطريق السريع للمعلومات وسيلة فعالة تختبر المدارس من خلالها مدى صلاحية المعلمين الجدد للعمل أو تستخدم خدماتهم من خلالها عن



بعد، وسوف يجعل الطريق السريع للمعلومات التعليم المنزلي أكثر سهولة، وسيتيح للأباء فرصاً أكثر للتدخل في تعليم أبنائهم، وسيمثل التعليم باستخدام الكمبيوتر نقطة الانطلاق نحو التعليم المستمر والمتكرر، وسوف يقوم معلمو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف المتعلمين بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، فسيظل مطلوباً منهم أن يروا متى يختبرون ومتى يعلقون أو ينبهون أو يثيرون الاهتمام، وسيظل مطلوباً منهم كذلك أن ينموا مهارات الطلاب في مجالات الاتصال الكتابي والشفهي، كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة. إن المعلم الناجح في المستقبل سيعمل بوصفه مدرب وشريك وكمنفذ خلاق وجسر اتصال بالعالم.

هذه بعض مشاهد من الصورة التي بدأت تشكل لبيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة. والآن إلى بعض تفاصيل هذه الصورة كما يتوقعها المهتمون بمستقبل التعليم.

1- نظراً لما تتسم به حضارة مجتمع المعرفة من حاجة الفرد إلى الجميع بين القدرة على التفكير الشامل وبين الإحاطة بما وراء حدود التخصصات الرئيسية، فسوف يؤدي ذلك إلى زيادة الاتجاه نحو وحدة المعرفة وتقارب العلوم والاختصاصات. مما يعنى زيادة الحاجة إلى تدريس الإنسانيات للعاملين في المجالات العلمية التكنولوجية، وتدريس العلوم الأساسية والتطبيقية للعاملين في المجالات الإنسانية. ومن ثم سيكون على معلم المستقبل أن يرتد مرة أخرى إلى العمومية أكثر من التخصص.

2- يفرض مجتمع المعرفة اتجاهاً متزايداً نحو الدراسات متعددة التخصصات مثل الكيمياء الحيوية، الكيمياء التوفيقية، والبيوتكنولوجيا، الهندسة الوراثية، هندسة البروتينات، هندسة الاتصالات والمواصلات، الصناعات الطبية، الإلكترونيات الدقيقة وعلوم البيئة ... وما على شاكلتها، وهو ما يفرض على المعلم أدواراً مغايرة ويلزمه بأداء وممارسات من نوع جديد.

3- كما يفرض هذا المجتمع على النظام التعليمي سرعة الاستجابة للتغيرات المتوقعة في هيكل العمالة وبنية المهن والناشئة بدورها عن وحدة المعرفة وترباط العلوم وتداخلها وسرعة تغيرها، حيث سيفرض ذلك على النظم التعليمية المستقبلية أن تخرج نوع جديد من المتخصصين هو العامل ذو التخصص العريض أو متعدد التخصصات.

كبديل عن العامل ذو التخصص الضيق أو التخصص الواحد. وبديهي فإن عملية إعداد هذا التخصص وتعليمه سوف تختلف عن عمليات الإعداد والتدريب الحالية، وهو ما يتطلب بدوره تغييرات في مفهوم التخطيط التعليمي وفلسفته وأهدافه، ومن ثم أدوار المعلم ومسئوليته.

4- وكتيجة طبيعية للارتباط المتزايد بين التعليم والعمل الإنتاجي أصبح على المؤسسات التعليمية ضرورة الارتباط والتفاعل بل والاندماج مع مواقع العمل مما يفرض بدوره على المعلمين ضرورة تبني طرائق وأساليب تعليمية جديدة يتم من خلالها:-

- شخصنة التعليم وتفريده، بهدف إتاحة الفرص المناسبة والكافية أمام كل فرد ليتعلم حسب السرعة والعمق التي تتفق وقدراته وبأفضل شكل ممكن، وبما يسمح لإمكاناته الكامنة أن تظهر وأن تعبر عن نفسها.

- إتاحة درجات عالية من المرونة تتيح للأفراد الدخول إلى النظام التعليمي والخروج منه والانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر ومن تخصص إلى آخر - في ضوء ما تميله ظروف الفرد وحاجاته التعليمية المتنامية والمتغيرة - بيسر وسهولة وبلا تعقيدات مبالغ فيها.

5- ساعدت تكنولوجيا المعلومات والتقانات التعليمية الحديثة والمتطورة في إحداث تغييرات جذرية ونوعية على مجمل بيئة التعليم بما يؤدي إلى الانتقال إلى نمط جديد من التعليم يتسم بتعدد الوسائط التعليمية وتزامنها، وتغير أساليب التعليم والتعلم وتعددتها مما أدى إلى إثراء هذه البيئة وإلى اتساع مفهوم التعليم في المساحة الزمانية والمكانية وفي المدار الموضوعي. الأمر الذي رسخ لبروز مفهوم 'مجتمعات التعلم' Learning Communities، والذي يتسم بزيادة قابلية أفرادها للتعلم وللمزيد منه كذا تنشيط دور المتعلم في عمليات التعليم من خلال تفاعله الحي والواعي مع مصادر التعلم والمشاركة الإيجابية بينه وبين الوسيلة في عملية التعلم.

6- سيظل للتطور التكنولوجي المستمر دوره البارز في ظهور أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومتنوعة يساعد استخدامها على:

- مواجهة الطلب المتزايد على التعليم وما يصاحبه من مشكلات الأعداد الكبيرة من المتعلمين متفاوتي المستويات والنوعيات والميول والرغبات.

- إتاحة مصادر متعددة للتعليم مما يعنى عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعليم والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه ناقل للمعرفة إلى دور آخر جديد يصبح فيه المعلم مرشداً وموجهاً للمتعلمين وميسراً لتعلمهم ومديراً ومنظماً لبيئتهم التعليمية.
- إتاحة مزيداً من الحرية للمتعلم وتوفير بيئة نفسية مواتية للتعليم الفعال نظراً لما تسهم به الأدوات التعليمية الإلكترونية من جاذبية وتشويق وصبر وحضور دائم وحيادية، مما يجعل المتعلم يشعر بالاطمئنان ولا ينجس من التعامل معهما، وارتكاب أخطاء أمامها.
- تطوير مفهوم التقويم ليصبح أكثر موضوعية، ويتم بصورة سريعة وأنية، ويقدم تغذية راجعة هادئة وفورية للمتعلم تساعد على التعرف على أخطائه بدقة وعلاجها على نحو أفضل، مما يساعده على رصد تقدمه صوب أهدافه التعليمية أولاً بأول.
- إمكانية الاستغناء عن المعلم غير الكفء وغير الفعال طالما توافر بديل تكنولوجي أفضل.
- الانتقال السريع والحر للمعارف والمعلومات، وتفعيل الحوار الأكاديمي الهادف، ليس بين أبناء المجتمع الواحد، بل كذلك بين أفراد ينتمون إلى ثقافات متباينة ومجتمعات مختلفة .
- 7- يفرض التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي ضرورة إحداث تغييرات، شاملة وجذرية، في طرائق وأساليب التعليم والتعلم لتنمي أنماطاً جديدة من التفكير سيفرزها الاعتماد المكثف على أدوات التعليم الإلكترونية، ومن ثم فسوف يتقلص دور الطرائق والأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار، والتفكير التسلسلي الخطي والتعليم البنكي، وفي المقابل سيتعاظم دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري، النقد الموضوعي والفرز الرشيد، الاختيار العقلاني والوعي بالترتبات والعواقب، الاستشراف والتنبؤ، ارتياد المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة، البحث والاستقصاء، التحليل المنهجي الدقيق والاستنباط الموضوعي للأحكام، الاستدلال العقلي والتجريبي والسعي للفهم الصحيح وصولاً

إلى القناعة العلمية وعدم التسليم بيقين واحد، ... فذلك كله يشكل طرائق التعليم وأهدافه في آن واحد في مجتمع المعرفة الذي يمثل تطوراً طبيعياً للشورة المعرفية التي تشهدها البشرية، وهو ما يجعل من الصعب الفصل بين الهدف والطريقة في التعليم في ظل هذا المجتمع.

8- بات من الضروري أن ينشغل التعليم في مجتمع المعرفة بتوليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها أكثر من انشغاله بنقلها وتوزيعها واستهلاكها. ومن ثم فقد أصبحت قدرة النظام التعليمي على تدريب الطلاب على العمليات العلمية اللازمة لإنتاج المعرفة معياراً لقياس كفايته وفعالته، بحسبان الإنتاج الضخم للمعرفة مطلباً أساسياً لصناعة التقدم في ظل حضارة مجتمع المعرفة، وعليه فإن جعل التعليم "قوة إنتاجية"، يستلزم التعامل معه من هذا المنظور، وهو ما يعنى محورة عمليات النظام التعليمي وممارساته حول هدف إنتاج المعرفة، واستثمار المعارف والمعلومات المتوافرة في توليد المزيد منها. وكأن نظام التعليم الفعال في هذا المجتمع هو الذي تصبح لديه القدرة على تطوير قدرات الذات العارفة لدى المتعلمين، ودفعهم نحو البحث والاستقصاء عن طرق ومصادر جديدة للمعرفة.

9- بالرغم من الدور الهائل المتوقع أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات في تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة، إلا أنه لا ينبغي أن يفهم من ذلك أن هذه التكنولوجيا ستحل محل المعلمين كما يتصور البعض، بل ويروج البعض الآخر لذلك. لكن الصحيح أن هذه التكنولوجيا سوف توفر أنواعاً جديدة، متنوعة وثرية، من الخبرات التعليمية تجعل تعليم التلاميذ وتعلمهم أفضل من خلال الاستعانة بما تقدمه هذه التكنولوجيا من إمكانيات في توفير خبرات تعليمية مباشرة - أو يمكن أن تكون كذلك - في إطار ما يعرف بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وأعلى كفاءة وجودة، كما ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعاً وأكثر بعداً عن العمل الروتيني. مما يعنى أن الحاجة إلى المعلم المبدع الذي يمتلك المهارة للإفادة من تكنولوجيا المعلومات في إثراء العمل التعليمي باتت أكثر إلحاحاً، وهو ما يعنى في الوقت ذاته أنه لن يكون هناك من سبب مقنع يدعو للحصول على خدمات تعليمية رديئة من قبل معلمين ذوي مستويات متدنية إذا توافر بديل إلكتروني أفضل.



10- من المنتظر أن يلعب علم اجتماع التربية، وعلم النفس التربوي - وليس التقنية فحسب - دوراً جوهرياً في تشكيل معالم بيئة التعليم في مجتمع المعرفة وفي إعادة هيكلة الجامعات والمدارس. ذلك أنه بينما سيكون في مقدور المجتمعات الإلكترونية للباحثين والطلاب أن تحل محل المجتمعات المادية بالكامل، إلا أنه من غير المرجح أن تفعل ذلك. فلكون الإنسان بطبيعته يميل إلى العيش في مجموعة، وأن ينتمي إلى جماعة، فإن ذلك يدعونا إلى القول بأننا قد نرى نسبة كبيرة من الطلاب يفضلون إلى حد بعيد العيش معاً والتأقلم معاً، حتى وإن كانت هذه العملية باهظة الكلفة وأقل كفاءة. ومن ناحية أخرى فبالرغم من أن التهيئة الاجتماعية واحدة من المهام الحيوية الأساسية للمدارس، وهو ما يتطلب اتصالاً مباشراً بين المعلمين وبعضهم البعض، وبينهم وبين معلميه .. إلا أنه - مرة أخرى وكما سبق القول - ليس هناك من مبرر عاقل يرغب الفرد على أن يسعى للحصول على تعليم رديء من قبل معلمين قليلي الفعالية، خاصة إذا توافر بديل إلكتروني أفضل يمكن أن يغني عن خدمات هؤلاء المعلمين غير الأكفاء. ولعل بحث قضايا تربوية على هذه الشاكلة سيكون بمثابة إيذانا ب بروز فروع جديدة لعلم الاجتماع كعلم اجتماع المعرفة التكنولوجية (الإلكترونية). وفروع جديدة لعلم النفس .. كعلم نفس التكنولوجيا التعليمية أو على هذا النحو.

11- بات على المعلم في ظل التجديدات التي يفرضها مجتمع المعرفة على بيئة التعليم والتعلم أن يهتم بشكل خاص بتثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية، ذلك أنه في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي نشهده اليوم والذي سيكون أكثر ضراوة في المستقبل أصبح الإنسان يملك بيده قوة هائلة يستطيع من خلالها أن يصنع ما يريد، بل ويكاد يصبح قادراً على الخلق والتحكم في الأشياء، وهو ما يحتاج إلى تثقيف عواطفه وتنمية وجدانه، وتهذيب أخلاقه لمساعدته على أن يستخدم هذه القوى الهائلة، التي بين يديه، بحكمة وعقلانية .. وهو ما يتطلب من المعلم أن يولي اهتماماً خاصاً لتنمية الضمير الخلقى، في المعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة .

فمع بزوغ إمكانيات جديدة يولدها التطور التكنولوجي، يواجه الأفراد باختيارات شخصية عديدة كما تواجه المجتمعات بمشكلات جديدة في الحكم



والعدالة .. ومع زيادة الاتجاه نحو العولة سوف تظهر ثقافة عالمية، تكاد تكون واحدة، تتحطم معها الحدود والحواجز التي طالما ظلت تفصل بين الحضارات الإنسانية التي كونتها البشرية على امتداد تاريخها الطويل، حيث كان لكل حضارة نظامها القيمي الخاص، وفي ظل الحضارة الواحدة يصبح العالم في حاجة إلى نظام عالمي من القيم. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره، بحكم دوره الجديد، عن إرساء قواعد هذا النظام القيمي، والانطلاق منه في تكريس مبدأ التعلم للعيش مع الآخرين.

ومع التطور الهائل في مجال العلوم البيولوجية، الواقع والتوقع، أصبحت الأخلاقيات البيولوجية صناعة أخرى تنمو، مما دفع الكثيرين من رجال العلم والدين يسعون في جدية تامة إلى بحث إرثنا من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التي استقرت في وجداننا على مدى مئات بل آلاف السنين، وينشغلون بالبحث عن أدلة جديدة تتناسب وهذه البيئة المتغيرة من المعلومات وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن تدريب المتعلمين على البحث والاستقصاء الخلقى وإكسابهم مهارات التفكير والاستدلال العقلي والانطلاق من هذه القاعدة لتكريس مبدأ التعلم للمعرفة.

وعلى طول هذا الخط، فإن التفكير الاقتصادي بات يتغير هو الآخر، حيث يصبح الإنتاج الضخم للمعرفة بديلاً للإنتاج الضخم للسلع المادية، وتصبح المعرفة والمعلومات الموارد الأساسية للعالم، وعلى أساسها يعاد ترتيب نسق القيم الاقتصادية والسياسية، لأنها نوع من الموارد يختلف جذرياً، من حيث الشكل والمضمون والقيمة، عن غيره من الموارد التي ألفتها البشرية على طول تاريخها الممتد. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن ترسيخ قاعدة التعلم للعمل وليس مجرد الحصول على تأهيل مهني وحسب، بل أيضاً لاكتساب كفاءة ومهارة تؤهل الفرد للمساهمة في الإنتاج المعرفي وتوظيف المعلومات في توليد المزيد من المعارف والمعلومات.

ووثيق الصلة بما تقدم القول بأهمية دور المعلم في تدعيم مبدأ التعلم لنكون، بما يساعد الفرد على أن ينمي شخصيته على نحو أفضل، وأن يكون قادراً على التصرف

باستقلال ذاتي أعظم، وحكم عقلاني أرشد، ومسئولية شخصية أعمق، مع عدم إغفال إمكانات الشخص من حيث الذاكرة، والفهم والإحساس بالجمال والقدرات الجسمية، ومهارات الاتصال.

وهكذا، فلعل ما تقدم يمثل محور الدعوة التي تبنتها اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين، التي شكلتها منظمة اليونسكو وقدمت تقررها في عام 1996 باسم التعلم : ذلك الكنز المكنون "Learning The Treasure Within" حيث حددت أربعة مبادئ للتعليم يمكن أن تمثل الدعائم الأساسية لتعليم المستقبل وهي (J. Delors et al. 1996).

- التعلم للمعرفة.
- التعلم للعمل.
- التعلم للعيش مع الآخرين.
- التعلم لنكون.

## (2) طبيعة عمل المعلم في بيئة التعلم الجديدة:

لاشك في أن بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي أبرزنا بعضاً من ملامحها بتحدياتها وتداعياتها المختلفة، على نحو ما تقدم، تفرض على المعلم أداءً من نوع جديد وتحمله تبعات دور متغير ومغاير لدوره التقليدي، وليصبح هذا الدور أكثر تلاءماً مع طبيعة التغيرات في تلك البيئة، التي بدأت تشكل في ظل مجتمع المعرفة.

وفي هذا السياق نقول أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير والمغاير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب أبنائنا المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع.

إن النوعية التعليمية الجديدة المطلوبة لأبنائنا تفرض جملة من التحولات في الممارسات التعليمية الحالية إلى ممارسات أخرى على النحو التالي:-

الانتقال من الممارسات التعليمية التي تركز على	إلى الممارسات التعليمية التي تركز على
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تنمية مهارات الحفظ والاستظهار.</li> <li>- غرس قيم الاجترار والامثال والاتباع.</li> <li>- التدريب على ثقافة الحد الأدنى.</li> <li>- تربية التشابه والتطابق والإتلاف.</li> <li>- التدريب على ثقافة التلقي والتسليم.</li> <li>- تنمية عادات الاعتماد على الآخر.</li> <li>- تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمألوف.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تنمية مهارات التجديد والابتكار.</li> <li>- تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع.</li> <li>- التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة.</li> <li>- تربية التفرد والتميز والاختلاف.</li> <li>- التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم.</li> <li>- غرس عادات الاعتماد على الذات.</li> <li>- التدريب على المغامرة العلمية وارتياذ المجهول.</li> </ul>

وفي الإجمال نقول، أن النوعية التربوية الجديدة المطلوبة لمجتمعنا العربي ليتمكن من لعب دوره المنتظر في الإسهام الفاعل في بناء صرح حضارة القرن الحادي والعشرين، يتطلب من المعلم أن يغير دوره كلية من كونه مرسلًا للمعلومات وملقنًا للتلاميذ ليصبح مرشدًا وموجهًا أو مستشارًا تعليميًا لهم ومنظمًا لبيئة التعلم، ومن ثم يتقلص دوره من التركيز على 'نقل المعلومات والمعارف' جاهزة إلى عقول المتعلمين وأدمغتهم باعتبارها مستودعات يتوقف نجاحه في عمله على مدى قدرته على ملئها وحشوها. وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم 'كيفية التعلم'، فيدربهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات، ويعلمهم أصول صوغ الأسئلة وكيفية إثارتها، وأساليب الوصول إلى المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية، المتعددة والمتنوعة، وطرق المفاضلة بينها واختيار أنسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها، ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي وعرض وجهة النظر، ويكسبهم مهارات الإنصات للآخر والإفادة من رأيه، ويدربهم كذلك على مهارات التقويم الذاتي والإفادة من معطياته في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية، وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة وارتياذ المجهول انطلاقاً من المعلوم الذي توافر لديهم من تعلمهم السابق.

### (3) أبعاد وحدود الدور الجديد للمعلم في بيئة التعلم الجديدة.

وهكذا، نصل إلى النقطة التي يمكن عندها أن نحدد معالم الدور المتغير والمغاير للمعلم العربي في إطار بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي دشنها مجتمع المعرفة ... حيث تشير الدراسات في هذا الصدد إلى أن هذا المعلم مطالب بأدوار متعددة يتمثل أبرزها في جملة الأدوار التالية:

- دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية.
- دوره كمشخص تعلم.
- دوره كمحفز للطلاب على التعلم.
- دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
- دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
- دوره كمرب يعمل على تنمية جُماع الشخصية عقلاً وروحاً وجسداً.
- دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية.
- دوره كمقوم للإنجازات الطلاب التعليمية.
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إدماج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته.
- دوره كمقوم مهارات اجتماعية.
- دوره كباحث تربوي.
- دوره كحلّال لمشاكل الطلبة التكيفية.
- دوره كمعلم للتفكير ومدرّب على مهاراته.
- دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم.
- دوره كمخطط للتعليم و منظم لخبرات التعلم.
- دوره كمدير لوقت التعلم لتعظيم وقت التمدّرس وإنقااص الوقت الضائع.
- دوره كمشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة.
- دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل.
- دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية.
- دوره كمثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.

ولدى قيام المعلم بهذه الأدوار فسوف يكون :

- عضواً في فريق تدريب أعضائه من داخل المدرسة ومن خارجها.
- عليه الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الحديثة ودمجها في العملية التعليمية.
- عليه التحول من التعليم للجميع والتعليم الجماعي إلى التعليم لكل فرد والتعليم المفرد.
- عليه التحول من التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح.
- عليه التخصص في علوم جديدة : نمو المخ، بيئة التعلم، التقويم المعرفي والنفسي - جسمي، والنمو الانفعالي، النمو الأخلاقي.
- عليه الحرص على التنمية المهنية المستمرة من خلال الدراسة الذاتية والتعلم المستقل والحرص على المشاركة الفاعلة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.
- الاستفادة من أدوات التقويم الذاتي ومن نتائجه في تحقيق النمو المهني المستمر.

#### (4) خصائص ومهارات المعلم الفعال:

لقد حاولنا من خلال العرض الذي تقدم إبراز الدور الجديد للمعلم وتحديد مسؤولياته المهنية في إطار من إدراك أهم الخصائص المتوقعة لحضارة هذا القرن، وكما ترى معي فإن هذا المعلم كي يتمكن من القيام بتبعات هذه الأدوار وما تتضمنه من مسؤوليات، فعليه أولاً وقبل كل شيء أن يلتزم في ممارساته التعليمية بأصول الممارسة المهنية في مجال التعليم... وباختصار شديد نقول أن المعلم الذي نقصده بهذا القول هو المعلم كممارس مهني أو بتعبير أكثر دقة هو المعلم الفعال. فمن هو المعلم الفعال؟ وما أبرز خصائصه التي تميزه عن غيره من المعلمين؟ كيف يراه زملائه ورؤسائه في العمل؟ وكيف يراه تلاميذه؟ وكيف تراه أنت من خلال خبراتك التعليمية التي مررت بها في مراحل تعليمك المختلفة؟.

في الواقع لقد حاول كثير من الباحثين التربويين عبر قرن من الزمان أو يزيد أن يجيبوا على هذا السؤال المركب، ولعل المتابع لحركة البحث التربوي في هذا الصدد بإمكانه أن يلحظ أن هذه الحركة مرت في تطورها بمراحل عدة، وأنها في كل مرة استهدفت تحديد الخصائص والسمات وأنماط السلوك المهني التي تجمع بين المعلمين الذين يمكن النظر إليهم على أنهم معلمون فعالون. فتوجهت البحوث قارة لتبحث العلاقة بين التقديرات التي يحصل عليها المعلم من رؤسائه (مديرين وموجهين) وبعض سماته الشخصية، وتوجهت



تارة أخرى لفحص العلاقة بين المستوي التحصيلي للطلاب والخصائص الشخصية لمعلميهم، ثم سعت تارة ثالثة للتعرف على خصائص المعلم الفعال من وجهة نظر تلاميذه... وأخيراً نجد هذه البحوث تنحو منحى آخر لتبحث في خصائص المعلم الفعال من خلال دراسة تأثيره في تلاميذه ومدى قدرته على مساعدة تلاميذه على تحقيق تعلم أعظم من خلال سعيه لتوفير خبرات تعليمية تعليمية أكثر ثراءً لهم.

### " تعال نتفكر ونتوقع "

تشير البحوث والدراسات التي وجهت للبحث عن المعلم الفعال إلى ما يلي :

- 1- أن التقديرات العالية التي يحصل عليها المعلم من رؤسائه، بالرغم من أهميتها، إلا أنها وحدها لا تكفي للتعبير عن مدى فعاليته. لماذا من وجهة نظرك؟.
- 2- أن المستوى التحصيلي العالي للتلاميذ، بالرغم من أهميته، إلا أنه لا يمثل دليلاً وحيداً على مدى فعالية المعلم. لماذا من وجهة نظرك؟
- 3- أن رضي التلاميذ عن المعلم ليس هو المعيار الوحيد عن فعاليته . لماذا من وجهة نظرك ؟

### ولكن -

- المعلم الفعال هو الذي يؤثر في تلاميذه تأثيراً له دلالة ومنزاه . كيف يكون ذلك من وجهة نظرك ؟
- ومن خلال خبراتك التعليمية في مراحل تعلمك السابقة ... لا بد وأنك تأثرت بمعلم أو أكثر .. ما أوجه هذا التأثير كما تبدى لديك .. وما خصائص هذا المعلم ؟ أو هؤلاء المعلمين؟

## من هو المعلم الفعّال؟؟

إذا كنا اتفقنا على أن المعلم الفعّال هو المعلم صاحب التأثير القوي على التلاميذ...  
 في إمكان تعريف هذا المعلم على أنه، هو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم،  
 ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون  
 فائدته متجذرة في حياتهم، فضلاً عن كونه يهتم برعاية تلاميذه ويجعل تعلمهم ممتعاً. كما  
 أنه يظهر حماساً وإخلاصاً وطاقة تكشف لتلاميذه عن اعتقاد راسخ لديه بأن ما يقوم على  
 تدريسه يستحق ما يبذل فيه من جهد وما ينفق فيه من وقت، فتراه ينقل حماسه للتعليم  
 وعدواه لتلاميذه، وفضلاً عن كفايته التقنية، تجده يستخدم حوافز وحيل متعددة ومتنوعة  
 ليستثير الدافعية الداخلية للتلميذ ويخلق مواقف تعليمية حافزة للتعليم ويستخدم أساليب  
 تدريس ذكية تجعل تلاميذه يريدون تعلم ما يقدمه لهم. والخلاصة هنا تتمثل في القول بأن  
 المعلم الفعّال هو المعلم الذي ينجح في أن يجعلك تصف التعلم الذي تتلقاه على يديه تحت  
 توجيهه بقولك: "أنا أتعلم الكثير لأنه لا يبدو وكأنه عمل، إنه يبدو لي كما لو كان شيئاً  
 أريد حقاً أن أقوم به، أنا لا أشعر بالملل أو السأم، أنا أريد الكثير منه، والاستمرار فيه".

وبالاتساق مع ما تقدم فإن النظريات السيكولوجية والسيكولوجية ترجح أن  
 المعلم المؤثر (الفعّال) هو الذي يراه تلاميذه على أن لديه :-

1. سيطرة على الموارد والمصادر التي يرغب فيها.
2. خبرة وكفاءة في مجال معين من مجالات المعرفة.
3. سلطة ليكافئ ويعاقب.
4. ولد لديه الحماس للتعلم من خلال الاندماج الشخصي في المادة الدراسية والمهارة في  
 تدريسها.
5. ينقل إليهم إحساساً بالاستثارة والتشويق عن تعلم المادة.
6. يجعل التعليم ممتعاً بدلاً من أن يكون عملاً روتينياً يكلفون به.
7. يشرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة أصيلة أو غير عادية.
8. يقترب منهم ويتفاعل معهم.
9. مستعد دائماً للإصغاء إليهم .. وهم كذلك مستعدون للإصغاء إليه.

10. يبث فيهم الثقة بالنفس، ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح.

11. يظهر اهتماماً حقيقياً بهم ويسعى دوماً لرعايتهم.

وفيما يأتي أهم خصائص وصفات المعلم الفعال:

### أولاً: الصفات الشخصية للمعلم الفعال:

1. شخصية دافعة: فالمعلم الفعال يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، يبدي استمتاعه بعمله، يساند تلاميذه، ويستحوذ على اهتمامهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه، ينال ثقتهم.

2. طهارة النفس من مذموم الأوصاف: فكما لا تصح العبادة إلا بطهارة الظاهر من الأحداث والخبائث، فكذلك لا تصح عمارة القلب بالعلم إلا بعد طهارته من خبائث الأخلاق.

3. الحماسة والإخلاص في العمل: فالعلم لا يعطيك بعضه ما لم تعطه كلك، وحماس المعلم لعمله ينتقل بالتبعية لطلابه، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويشابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرسون نفعاً وقيمة تعكسها تصرفات المعلم فيشعرون بسعادة بما يعملون. وهذه كلها أشياء تدفعهم إلى مزيد من التعلم، ويتحمس الطلاب للتعلم كذلك عندما يكون معلمهم حيويًا، ويظهر رغبة صادقة في الحياة وشغفاً بالعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والدينامية، وسلوكه الظاهر والضمني يوحى باهتمامه بمادته وبطلابه.

كيف تتعرف على المعلم المتحمس؟

فيما يلي بعض أنماط السلوك التي يُدركها التلاميذ باعتبارها دالة على سلوك المعلم المتحمس، استعن بقائمة الرصد التالية للتعرف على هذا النمط من المعلمين وذلك من خلال مشاهداتك الميدانية.

م	النمط السلوكي الدال على المعلم المتحمس
1	يحرص على وقت الدرس ويقلل من الوقت المتبخر.
2	يبدو واثقاً من نفسه ومن مادته.

3	مندمج في العمل التعليمي ومثير للحماس حين يُدرس.
4	ودود يبدى اهتماماً واضحاً بالتلاميذ فرادى وجماعات.
5	مبدع ومبتكر وينوع في أساليبه التعليمية.
6	يملأ غرفة الصف بالنشاط والحركة للإستحواز على اهتمام الجميع.
7	يستثير استجابات جميع التلاميذ ويحرص على إشراكهم في الدرس.
8	لديه حضور وينوع من الأمثلة لمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه.
9	مبادراً في مقترحاته، ومجدداً في آرائه يعظم من دور التلاميذ في المناقشات
10	يبرز أهمية مادته بالقول والفعل.
11	يصبر على أن يتم تلاميذه المهمة التعليمية بنجاح.
12	يحافظ على التقاء بصره بأبصار التلاميذ جميعاً.
13	يتصرف في المواقف الطارئة بلباقة.
14	قليل النقد للتلاميذ، يسعى لبث الثقة فيهم، يتسم دائماً.
15	حيوياً، متفائلاً، بشوشاً، يستطيع أن يضحك على تصرفاته.

4. الاستقرار العاطفي والصحة النفسية: إن شعور المعلم بقيمته، وشعوره بالأمن واحترام الذات، فضلاً عن كونها تنتقل منه إلى طلابه وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم للتعلم .. بحسبانها - أي الاستقرار العاطفي والصحة النفسية - تدفعه إلى احترام فردية الأشخاص وتقرير ما بينهم من فروق، ومن ثم يصبح التلاميذ بالنسبة له أشخاص ذوو قيمة وليسوا أعباء أو مصادر هم وقلق ومضايقة له، فيهتم بهم اهتماماً جاداً مخلصاً ويعاملهم بأدب واحترام وتفهم، فتزداد ثقتهم فيه ويقبلون عليه وعلى التعلم برضى وحب، والمعلم الذي يتسم بالاستقرار العاطفي والصحة النفسية، قادر على توفير بيئة مساندة مسترخية مرضية ومنتجة بالنسبة لتلاميذه، لأنه من خلال ثقته في نفسه وفي قدراته يصبح قادراً على توفير الدفء العاطفي وروح الفكاهة لتلاميذه ومن المعروف أن الدفء العاطفي وروح

الفكاهة يسهمان في توفير بيئة آمنة منتجة من خلال دورهما في تنمية علاقات صفية إيجابية تدفع التلاميذ للحوار الحر والانفتاح والتعبير عن الذات دون توتر وهذه جميعها تجعل التعلم متعة.

5- الموضوعية والتجرد: بحسبانها توفر جواً مناسباً لإقبال التلاميذ على التعلم والانفتاح على المشاركة المتحمسة في فعالياته دون خوف من الوقوع في الخطأ. والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يفرس في سلوك طلابه حرية الحوار والشعور بالمسئولية وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل، وكلها قيم وسلوكيات ضرورية لتحقيق لتعلم الفعال.

والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يثق فيه تلاميذه ويعتمدون عليه، باعتباره صورة لسلطة الراشدين، ومن ثم فلا تتحقق هذه الموثوقية ما لم يكن المعلم جديراً بها... ويدركها تلاميذه في جميع سلوكياته وتصرفاته.

### ثانياً : الخصائص والصفات المهنية للمعلم الفعال:-

إن المعلم الفعال يلتزم في ممارساته بالسلوك المهني وبأخلاقيات مهنة التعليم ومقوماتها ومتطلباتها... وهو ما يتطلب منه أن يتسم بالخصائص والمزايا المهنية التالية:-

1. تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له ولتلاميذه: فهو يعتقد وبصدق أن جميع التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى وأن لديه هو نفسه القدرة على أن يمكن تلاميذه من ذلك . وتشير الدراسات إلى أن التوقعات التي لدى المعلم عن نفسه وعن تلاميذه تؤثر في سلوكه الذي يؤثر بدوره في تعلم التلاميذ. ومثال ذلك أنه إذا كان المعلم يعتقد أن تلميذاً ما غير قادر على تعلم مادة معينة، فمن المحتمل أن ينفق وقتاً أقل في العمل مع هذا التلميذ، وأن ينصرف عنه ليركز على تلاميذ آخرين يعتقد أنه من المحتمل بدرجة أكبر أن يفيدوا من مساعدته، وهكذا يتلقى هذا التلميذ توجيهاً أكاديمياً أقل ويزداد احتمال إخفاقه، بينما يتلقى آخر اهتماماً أكبر من المعلم فيزداد احتمال نجاحه.

وللتعرف أكثر على الدور الذي تلعبه توقعات المعلمين عن تلاميذهم على نجاح هؤلاء التلاميذ أو إخفاقهم .. تعالى نقراً معاً هذه الدراسات التي قام بها فريق من الباحثين للتعرف على الكيفية التي يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، وكيف



توجه تلك الانطباعات سلوك المعلمين أنفسهم مع التلاميذ في غرفة الصف ؟ كذا كيف تؤثر هذه الانطباعات على تعلم التلاميذ ؟

### النبؤة المحققة لذاتها

فلقد أجريت مجموعة من الدراسات التي استهدفت بحث الكيفية التي يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، ومن ثم مدى تأثير هذه الانطباعات على توقع المعلمين بنجاح أو إخفاق التلاميذ وما يؤدي إليه هذا التوقع بالفعل .. وأجريت هذه الدراسات تحت عنوان النبؤة التي تحقق ذاتها Self - Fulfilling Prophecy. أي أن تتوقع حدوث شيء ما ثم توجه سلوكك وأفعالك تجاه ما تتوقع .. فيحدث بالفعل. وفي إحدى هذه الدراسات، قدمت لمجموعة من المعلمين ممن أمضوا فترة طويلة نسبياً في التدريس، مجموعة من الصور لبعض التلاميذ، وطلب منهم أن يعطوا انطباعاتهم وتنبؤاتهم عن صاحب كل صورة، وكانت النتيجة على النحو التالي :

يدلى المعلم برأيه في صاحب الصورة ذي المظهر الحسن بانطباعات مثل : ذكي، لمّاح، حسن الخلق، يجيد التعامل مع الآخرين، منظم ... أتوقع له النجاح والتفوق .

ويدلى برأيه في صاحب الصورة ذي المظهر السيئ بانطباعات مثل : بطيء الفهم، شارد الذهن، شرس، فوضوي ... أتوقع ألا يكمل دراسته بنجاح.

لكن الواقع كان غير ذلك تماماً، فلم يكن ذوو المظهر الحسن من المتفوقين، ولم يكن ذوو المظهر السيئ من المتخلفين، وكل ما في الأمر أن المعلمين الذين أجرى عليهم البحث ربطوا من خبراتهم السابقة بين المظهر والجوهر، فأعطوا انطباعات شخصية غير صحيحة.

وفي دراسة أخرى مشابهة، زعم مجموعة من الباحثين أنهم أجروا اختباراً تحصيلاً لعدد كبير من التلاميذ ... واختاروا 20٪ منهم عشوائياً وقدموهم للمعلمين تحت زعم أنهم التلاميذ الأكثر تفوقاً، بيد أن هذا الاختيار لم يتم في الواقع على أساس الاختبار المزعوم، ولم يكن هناك أية مؤشرات حقيقية لتوقع تفوق هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم. فماذا حدث؟ لقد بدأ المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ يولون هذه المجموعة اهتماماً أكاديمياً خاصاً أدى بدوره إلى تفوقهم أكاديمياً بالفعل في نهاية العام الدراسي، وكان تصنيفهم، في بادئ الأمر، على أنهم الأكثر تفوقاً كان مبنياً

على أسس حقيقية، إلا أنه لم يكن كذلك. والواقع هنا أن توقعات المعلمين زادت من المكاسب العقلية لهذه المجموعة من التلاميذ مما أدى إلى هذا التفوق، ومرة أخرى يبدو أن هذا التفوق نتج عن الفروق في طرق تعامل المعلمين مع التلاميذ.

وهكذا تلعب توقعات المعلمين وتنبؤاتهم عن تلاميذهم دوراً حاسماً في ما يحققه التلاميذ من نجاح أو إخفاق .. ومن هنا يجي قولنا بأن المعلم الفعال لديه توقعات عالية بالنجاح في مهمته وفي تفوق تلاميذه ... وهو يسلك وفقاً لهذه التوقعات .. فتتحقق توقعاته .. وتتحقق نبؤاته .. سر النجاح إذن: ضع نبؤة وانظر بعد ذلك كيف تعمل هذه النبؤة، من شأن ذلك أن يزيد ذكاءك، ويقوي قدرتك على المنافسة، ويشحز إرادتك لتحقيق توقعك فتتحقق نبؤتك .

كيف تتعرف على المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح؟

فيما يلي بعض أنماط السلوك التي يمارسها المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح لذاته ولتلاميذه... بإمكانك التعرف على هذه النوعية من المعلمين بالاستعانة بقائمة الرصد التالية.

م	سلوك المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح
1	أهدافه التعليمية واقعية ومناسبة لمستوى تلاميذه.
2	يتجنب الحكم القبلي على التلاميذ بناءً على انطباعاته الشخصية.
3	يعتمد على الأساليب العلمية في دراسة شخصيات تلاميذه.
4	يكلف تلاميذه بأنشطة تعليمية يستطيعون تحقيق النجاح فيها.
5	يوفر للتلاميذ الفرص المناسبة لتحقيق المزيد من النجاح في الجوانب التي يعانون فيها من صعوبات في التعلم.
6	يضع معايير ومستويات معقولة لنجاح تلاميذه ويغيرها كلما حققوا تقدماً صوب المهمات التعليمية المخطط لها.
7	يدرك نواحي القوة ونواحي الضعف في تلاميذه، ويخصص وقتاً كافياً لعلاج صعوبات التعلم التي تواجههم حين يكون ذلك ضرورياً.

8	ينقل لجميع تلاميذه توقعه بنجاحهم في المهمة التعليمية باستمرار.
9	يُظهر معرفة متقنة بموضوع التعلم.
10	يُبدى لتلاميذه استعداداً لمساعدتهم على النجاح في أداء المهمة التعليمية التي يكلفهم بها عندما يطلبون المساعدة.
11	يدعو التلاميذ للتأمل والتفكير وفحص أفكارهم بعمق أكثر.
12	يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة، ويتيح لهم وقتاً مناسباً لذلك.
13	ينادي على جميع التلاميذ للإجابة على السؤال المطروح وليس من يرفع يده فقط، ويساند التلميذ الخائف والمتردد.
14	يحترم قدرات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية.
15	ينتقل من مهمة تعليمية إلى أخرى بيسر وسلاسة، وبما يساعد التلاميذ جميعهم على إدراك العلاقات بين أفكاره.
16	يقدر جهود التلاميذ وإمكاناتهم وليس مجرد الإجابة الصحيحة.
17	يرعى ما يحققه التلاميذ من تقدم في العمل التعليمي، ويدفعهم نحو المزيد.
18	يُثني على أعمال التلاميذ.. ولا ينتقد إلا قليلاً.
19	يتحدى أفكار التلاميذ.
20	يصغى باهتمام للتلميذ الذي يستجيب، ويساعده على تعديل استجابته غير الصحيحة، أو غير الدقيقة.

2- الإبداع وسعة الحيلة : والإبداع هنا بمعنى الخروج على المألوف في الممارسة المهنية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها، ومن ثم نرى المعلم الفعال يسعى دوماً لأن يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تعليمية أكثر ملاءمة لتعليم تلاميذه المواد والموضوعات التي يعلمها، كما وأنه يوفر فرصاً كافية ومناسبة لطلابيه كي يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات، في مواقف حقيقية أو مصطنعة. هذا إلى جانب سعيه الدؤوب للكشف عن موارد ومصادر إضافية لإثراء تعلم تلاميذه من



خلال البحث والتجريب، ويستخدم الأصالة والجدة في توظيف ودمج التكنولوجيا التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ.

3- الحرص على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة: والمعلم الفعال يحرص دائماً على مواصلة تعلمه بصورة دائمة مستمرة، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارساته، وتحديث معلوماته ومعارفه عن الموضوعات التي يعلمها وعن التلاميذ الذين يعلمهم وعن خصائصهم النمائية ومطالبهم التعليمية، وذلك كي يصبح قادراً وباستمرار على التحديد الجيد والتوقع الدقيق لما يلزمهم معرفته وما يقدرّون على عمله وما هم مهيتون لإنجازه، ومن ثم تنظيم خبرات تعليمية تتناسب وخصائصهم وإمكاناتهم ومطالبهم التعليمية.

4- اليقظة والكفاية والجدية في العمل: فالمعلم الفعال يبرهن من خلال سلوكه المهني على وعيه ويقظته وتأهبه ومواظبته على عمله، وبغير شك فإن هذه جميعاً سلوكيات ضرورية ليقنّدي بها تلاميذه، فكفايته في تخطيط وتنفيذ النشاطات الصفية واللا صفية وإدارة التعلم وكذا إدارة الوقت تساعد تلاميذه على تطوير عادات علمية وعملية وفعالة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ هم أقدر الناس على اكتشاف أي خلل يصيب دقة التخطيط والتنفيذ، ومن ثم فإن ذلك يتطلب من المعلم الفعال أن يتفاعل مع خطئه بمرونة حتى لا تتحول ممارساته إلى نمطية عملة، وأن تكون لديه القدرة على تعديل وتكييف طرائقه التعليمية وفق مقتضى الحال.

وعلى الجانب الآخر، فلعل من أبرز الخصائص الشائعة في المعلم الفعال توجهه نحو العمل الهادف، والتصرف في المواقف التعليمي بمجدية ورشد، فهو يسعى دائماً إلى توجيه سلوكه وسلوك تلاميذه نحو إنجازات ناجحة وتعلم عالي الجودة، ونتائج تعليمية واضحة محددة المعالم ذات معنى ومغزى للتلاميذ.

وعادة ما يعجب التلاميذ بالمعلم الجاد والحازم الشديد في غير عنف، واللين الحكيم في غير ضعف، والذي يقدر العلم والتعلم ويعلي من شأنهما، ويسعى إلى ترجمة هذه المعاني في سلوكه وتصرفاته قولاً وعملاً. فنراه يحرص على نقل هذه الجدية، وذلك الحزم إلى التلاميذ من خلال التعبيرات والتصرفات الجادة والصادقة والحقيقية التي تبين قيمة العمل المكلفون به، كذا من خلال تبنيه لتوقعات معقولة من تلاميذه، ومن إدارته

- (10) مسرة بنت عبدالطيف وجوخة بنت عبدالله الشكيلي، إجراءات الموافقة واعتماد مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في سلطنة عمان، وزارة التعليم العالي، مسقط مايو 2002 م .
- (11) منير مطر العتيبي، ومحمد سعيد غالب، 'معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني البرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية'، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض العدد 158، السنة 16، 1996 م .
- (12) الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، تقرير التقويم الذاتي، معهد التربية للمعلمين الكويت . 1983 .

#### ب) المراجع الأجنبية :

13. AACTE, **Standards and Evaluative Criteria for the Accreditation of Teacher Education**, The American Association of College for teacher Education, Washington, D.C. December 1967.
14. Alstate J.W. **Benchmarking in Higher Education: Adapting best Practices to Improve Quality**, 1995 ERIC Digest ED 402800.
15. Baioccer, S.& J De Waters , **Successful College Teaching**, Amyn and Becen, Boston, 1997.
16. Denemark, G **Criteria for Curriculum Descisions in Teacher Education**, Association for Superision and Curriculuer Development, Washington D.C. 1978.
17. Dressl, P, **Handbook of Academic Evaluation**, San Francisco, Jassey. Bass Pulelirhers, 1978.
18. Fetterman. D. **Excellence and Equality** N.Y. State, University of New York, 1988
19. Freed, J.E & Others , **Aculture for Academic Excellence Implementing the Quality Principles in Higher Education**, 1997, \_ERIC Digest ED 406962.



20. Hogan, J. **Progress Through self - Evaluation : The Path to a Better School Association for the Development of Education in Africa**, 1998
21. International Encyclopedia of Higher Education Academic Standards and Accreditation Vol, 2 A, 1978
22. Kells , H. **Self study Processes A Guide to Self- Evaluation in Higher. Education**, American Council on Education . the Oryx Press Phoenix . Arizona , 4<sup>th</sup> ed 1995
23. Mc lead J & A Cropley '**Fostering Academic Excellence** ' Pergamon Press ' Oxford 1989
24. NCATE **Standards for the Accreditation of Teacher Education**, National Council for Accreditation of Teacher Education, Washington D C 1975
25. Rath , R. **The Role of the University in the Preparation of Teachers**\_. Palmer Press . London 1999
26. Stufflebeam D.L " **Institutional self - Evaluation** " The International Encyclopedia of Education Research and Studies ,Pergamon Press, Oxford 1992
27. The State Advisory Committee and teacher Education **Criteria and Procedures for the Evaluation of Teacher Preparing Institution in the Stste of Minnesota** ,Minneapolis Minnesota , WD
28. Winn R & R Green Applying Total Quality Management in the Educational Process in **International Engineering Education** Vol, 14 No , 1998



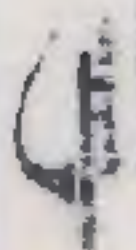
# الجودة الشاملة في التعليم

بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد  
الأسس والتطبيقات

Bibliotheca Alexandrina



0651926



9 789957 062903



دار  
المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

[www.massira.jo](http://www.massira.jo)